

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA

AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

GOIÂNIA-GO

2010

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA

AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Professora Dr^a. Ângela Cristina Belém Mascarenhas

GOIÂNIA-GO

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

Lima, Laís Leni Oliveira. As muitas faces do trabalho que se realiza na educação infantil / Laís Leni Oliveira Lima. - 2010. – 2010. 261f. : figs, tabs.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ângela Cristina Belém Mascarenhas.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação, 2010.
Bibliografia.

1. Trabalho – Goiás (Estado) 2. Educação Infantil. I. Título

LAÍS LENI OLIVEIRA LIMA

AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Doutor, aprovada em 22 de setembro de 2010, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes docentes:

Dr^a. Ângela Cristina Belém Mascarenhas – UFG
Presidente da banca

Dr^a. Silvia Rosa Silva Zanolla – UFG
Membro da banca

Dr^a. Sandra Valéria Limonta – UFG
Membro da banca

Dr^a. Luciene Lima de Assis Pires – IFG
Membro da banca

Dr^a. Maria José de Faria Viana – UCG
Membro da banca

DEDICATÓRIA

Ao Grande Doutor dos doutores, certamente não estaria aqui se não fosse sua ajuda. Foram tantos anos de estudos, dedicação, luta e muito sacrifício. Só Tu sabes, pois estivestes comigo em todos esses momentos, me deu forças para resistir e acreditar nas pessoas e que também ainda era capaz!!

Novamente agradeço a minha querida mãe, que me deu a vida, me ensinou a vivê-la com dignidade, com dedicação e com muito desejo de vencer! Devo a ela este trabalho. Obrigada mãezinha pelo trabalho que fizestes, para que eu pudesse realizar o trabalho do estudo. Mesmo criancinha, sofria junto com a senhora, que, mesmo não tendo a educação sistematizada, era/é uma grande educadora!!

Ao meu querido pai Evangelino, reconheço seu mérito, que começou pelo amor em me dar a vida e pela coragem e persistência de nunca abandonar nada pelas metades. Muitas saudades!! Meus eternos agradecimentos!

Ao meu esposo que nunca mediu sacrifícios para que eu estudasse. Você é um dos principais responsáveis por eu estar aqui!! Lembra quando você me “obrigou” a prestar vestibular para Pedagogia? E daí, viu no que deu?? Tomei gosto pelo trabalho de estudar. “Obrigada meu bem!”

Aos meus filhos Lázaro Vinicius e Thaísa, obrigada pelas contribuições das mais diferentes maneiras!! Desde aquela de abrir mão de momentos de convívio, de “aguentar” uma mãe ausente de corpo, mesmo estando presente, muitas vezes continuava em seu “mestrado/doutorado Gyn”, vocês sabem o que é isto!! Saibam que vocês são a razão de todo “sacrifício”, mas que se traduz em pura realização!!

A minha família, tanto do meu lado, quanto do lado do meu esposo, que sempre me apoiou. Mas aqui preciso fazer alguns agradecimentos muito especiais ... A Débora sobrinha/filha, pessoa dedicada e compromissada, que ao chegar em minha casa, segundo ela, eu a explorava, pedindo para que ela lesse minha produção. E o que ela fazia muito bem “parecendo gente grande”! Obrigada Debinha!! Ao meu sogro Sebastião que todas as vezes ele perguntava como eu estava indo em meus estudos, sempre procurava se tinha feito boa viagem!! A Zenaide “Candinha querida”, obrigada por tudo que você fez, pelas diferentes contribuições!! Lembre-se que minha biblioteca lhe pertence!!! A Maria Eduarda “Dudinha” minha pequena querida sobrinha, que, apenas com cinco aninhos, aprendeu “ligar para a titia e perguntar como ela estava”. Isso não vou esquecer nunca! Um dia, depois de minha qualificação, ela ligou para saber como eu tinha saído, se tinha sido tudo bem!!

Obrigada a Dina, Camila e Júnior, familiares que me acolhiam em sua casa após um dia tão exausto de trabalho intelectual!

Obrigada a minha querida e amada prima Deolita que também me ofereceu apoio e lugar tão especial em sua casa e em seu coração.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Já no finalzinho de nossa séria e comprometida conversa naquela manhã, em que as lágrimas rolavam de meus olhos, ouvi essa frase: “Um sonho não se apaga, mesmo que se transborde toda lágrima do olhar”... foi uma fala que me possibilitou a acreditar que ainda havia esperança, e que as coisas não estavam perdidas! E a isso, sou muitíssima grata ao professor Dr. Jadir Moraes Pessoa, grande mestre, colega e amigo que me encorajou a continuar a luta. Obrigada professor!

E as amigas que tanto contribuíram comigo nessa jornada de trabalho!! As queridas amigas Cátia, Luciene e Suely Lima com quem pude compartilhar as angústias e tristezas!! Os desânimos!! E vocês souberam me animar e encorajar para, pelo menos voltar a procurar alguém para conversar e me encorajar para mais uma etapa!! Não mediram esforços para ler meu projeto de seleção!! Nossa!! Que contribuições!! Sou muitíssima grata a vocês!! E especialmente a voce Cátia, que me fez capaz de acreditar que poderia escrever direto no computador (isso desde a dissertação), e aqueles pequenos detalhes que voce me fez enxergar!!! Quanta coisa aprendi com você, maiores das que possa imaginar!

A família amiga, maravilhosa e companheira que tive privilégio de fazer parte. Márcio, Júlia e Sinara. Esta, amiga e companheira também das madrugadas no “São Luiz”! Obrigada pela leitura cuidadosa que fez de meu trabalho!!

Obrigada a todos os colegas do Curso de Pedagogia, a todos que contribuíram para que eu me ausentasse das reuniões e dos mais diferentes trabalhos!! Obrigada por ter me apoiado para que eu conseguisse pelo menos um ano de afastamento para essa qualificação!!

Obrigada aos membros da banca examinadora Silvia, Sandra Valéria, que também participaram da qualificação; e obrigada a Luciene e Maria José pelas contribuições valiosas!!

Obrigada a todos os professores da pós-graduação e em especial àqueles que tive o privilégio de ser aluna. Obrigada também a todos os colegas da 7ª turma de doutorado. Meu carinho especial também as “meninas” da secretaria da pós-graduação, que de forma tão carinhosa, me atendiam e resolviam as mais diferentes situações, às vezes até por telefone e e-mails, devido a nossa distância.

Agradeço de forma especial aos secretários e secretárias de educação das cidades pesquisadas, que de maneira tão compreensiva contribuíram abrindo “as portas” para minha pesquisa. E especialmente agradeço às profissionais trabalhadoras, que de forma tão carinhosa, me recebiam e disponibilizavam tempo e paciência para a pesquisa.

E afinal para quem agradeço de forma especialíssima esse trabalho, essa realização pessoal, trabalho este que não foi tortura, mas puro compartilhar!! Obrigada professora Ângela!!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura1	Localização geográfica da Microrregião do Sudoeste Goiano.....	122
Figura 2	Localização geográfica do município de Jataí.....	126
Figura 3	Localização geográfica do município de Serranópolis.....	135
Figura 4	Localização geográfica do município de Chapadão do Céu.....	141

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Semelhanças e diferenças entre os municípios de Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu, pesquisados no período de 2008 a 2010.....	123
Tabela 2	Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores	132
Tabela 3	Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores	137
Tabela 4	Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores	142
Tabela 5	Número de sujeitos que trabalham na de educação infantil, por idade, instituição e número de filhos.....	160
Tabela 6	Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, por formação e instituição.....	177
Tabela 7	Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, por remuneração, carga horária de trabalho e instituição.....	180
Tabela 8	Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, conforme situação institucional/funcional e instituição.....	184
Tabela 9	Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, conforme tempo de trabalho na instituição e tempo de trabalho na educação infantil.....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Professores
BM	Banco Mundial
CAIC	Centro de Assistência Integrada a Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal
Cemei	Centro de Educação Municipal de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
DCNCP	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
Febem	Fundações Estaduais do Bem Estar do Menor
Funabem	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LBA	Legião Brasileira de Assistência
ONG	Organização Não Governamental
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PROFA	Programa de Formação de alfabetizadores
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SAS	Secretaria da Ação Social
SINTEGO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMAPS	Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social
UFG	Universidade Federal de Goiás

RESUMO

O presente trabalho revela “as muitas faces do trabalho que se realiza nas instituições de Educação Infantil (EI)”. Para tanto, parte-se do pressuposto de que é preciso compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho na EI, para entender os desdobramentos das relações alienadas e fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições. Assim, partimos do conceito de trabalho em Marx e do princípio de que é por meio deste que o homem se constitui como tal. Destarte é pelo trabalho que ele se relaciona com os outros seres humanos e com a natureza, transformando o mundo e a si mesmo, e nessa construção, constitui sua identidade. Trabalho, portanto, é elemento fundamental da condição ontológica do ser humano. Dessa perspectiva, fez-se necessário compreender o significado de alienação – estranhamento e velamento da realidade – e os desdobramentos do fetiche do trabalho na sociedade capitalista. Objetivou-se ainda investigar a relação educação e trabalho na sociedade capitalista, discutida a partir de Marx (1975, 1978, 1980, 1983, 1993); Marx e Engels (1998, 2002); Lukács (1979); Mészáros (2002, 2005), Mascarenhas (2002, 2005); Antunes (1999a, 1999b, 2001, 2006); Frigotto (1989, 2000a, 2000b, 2001, 2004). A especificidade do trabalho em educação infantil e do trabalho docente foi tomada a partir dos aportes teóricos de Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008); Paro (1979, 1988, 2000); Duarte (2001, 2004, 2006). A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa é um estudo de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos sem, entretanto, abandonar elementos quantitativos, elencados aos Centros Municipais de Educação Infantil das cidades selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, a fim se perceber os diferentes aspectos constitutivos do trabalho desenvolvido. Utilizou-se ainda de análise documental, observações, diálogos, entrevistas semi-estruturadas, questionários, relatório de pesquisa, os quais foram fundamentados em diferentes autores: Lakatos e Marconi (1986), Fazenda (1989), Frigotto (1989), Santos Filho e Gamboa (2001). A pesquisa revela a necessidade e a possibilidade da existência de escolas de EI adequadamente preparadas para a educação de crianças. Assim, enfatiza-se a necessidade da trabalhadora, que atua nessa etapa de educação, de se assumir como trabalhadora docente da EI, o que requer conhecimentos profundos e sólidos a respeito da especificidade de cada etapa de desenvolvimento da criança. Sendo assim, tal concepção se distancia dos ideários que fetichizam a existência de crianças pequenas, imbuídas de supostas características autônomas, em relação aos processos interpessoais e intrapissíquicos a elas dirigidos.

Palavras-chave: trabalho, educação infantil, alienação e fetiche

ABSTRACT

This paper reveals “the many faces of the work done in children education (CE) institutions”. In order to do so, it starts from the assumption that it is necessary to understand the logics in which the world of work structures itself in the CE, to comprehend the unfolding of the alienated and fetishized relationships which are developed in these institutions. Therefore, I ground the discussion in the conception of work in Marx and in the principle that it is through work that man constitutes himself as such. Thus it is through work that they set relationships with other human beings and with nature, transforming the world and themselves and, in this construction, they constitute their own identity. Work, ergo, is a fundamental element of the ontological condition of human beings. From this perspective, it was necessary to understand the meaning of alienation – strangeness and covering of reality – and the ramifications of the fetish of work in the capitalist society. It was also my purpose to investigate the relationship between education and work in the capitalist society, a discussion based on Marx (1975, 1978, 1980, 1983, 1993); Marx and Engels (1998, 2002); Lukács (1979); Mészáros (2002, 2005), Mascarenhas (2002, 2005); Antunes (1999a, 1999b, 2001, 2006); Frigotto (1989, 2000a, 2000b, 2001, 2004). The specificity of the work in children education and the teaching work was approached from the theoretical bases of Arce (2005, 2004, 2007, 2009), Saviani (1984, 1988, 1991, 2003, 2008); Paro (1979, 1988, 2000); Duarte (2001, 2004, 2006) and other authors. The methodological approach used in the research was an exploratory study with dominantly qualitative procedures, having also some quantitative elements. The research was carried out in children education centers in the towns of Jataí, Serranópolis and Chapadão do Céu, Goiás State, in order to notice the different aspects which constitute the work developed. The instruments used were documental analysis, observation, dialogues, semi-structured interviews, questionnaires and research report, grounded on different authors: Lakatos and Marconi (1986), Fazenda (1989), Frigotto (1989), Santos Filho and Gamboa (2001). The research unveils the need and the possibility of the existence of CE schools which are properly prepared for children education. Thus, I emphasize, for workers who work in this stage of education, the necessity of assuming themselves as CE teaching workers, which requires deep and solid knowledge regarding the peculiarities of each stage of child development. Therefore, this notion is distant from ideas sets which fetishize the existence of small children, as possessing certain so-called autonomous features, concerning the interpersonal and inter psychological processes directed to them.

Key-words: work, children education, alienation and fetish

SUMÁRIO

	LISTA DE ILUSTRAÇÕES	6
	LISTA DE TABELAS.....	7
	LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	8
	RESUMO.....	9
	ABSTRACT.....	10
	INTRODUÇÃO	12
1	TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	29
1.1	O CONCEITO DE TRABALHO EM MARX E SUA CONFIGURAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	29
1.2	ALIENAÇÃO: ESTRANHAMENTO E VELAMENTO DA REALIDADE.....	43
1.3	FETICHE: OS DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	48
1.4	A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	56
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	68
2.1	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO	68
2.2	O TRABALHO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA.....	77
2.3	ENCONTROS E DESENCONTROS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
2.4	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	98
2.5	INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	121
2.5.1	Jataí: aspectos histórico-geográficos e as instituições de educação infantil	125
2.5.2	Serranópolis: aspectos histórico-geográficos e as instituições de educação infantil	134
2.5.3	Chapadão do Céu: aspectos histórico-geográficos e as instituições de educação infantil	140
2.6	APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS TRÊS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	146
3	O TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	159
3.1	AS TRABALHADORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUDOESTE GOIANO: QUEM FALA? DE ONDE FALA?	159
3.2	CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL	186
3.3	CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL	195
3.4	AS MUDANÇAS NO TRABALHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO	201
3.5	A DIMENSÃO POLÍTICA DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	227
	REFERÊNCIAS	240
	ANEXOS	252

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo, como já indica seu título “As muitas faces do trabalho que se realiza nas instituições de educação infantil”, compreender o movimento de fetichismo da infância, sociedade, formação humana, política, educação, e apontar suas consequências nas muitas faces do trabalho que se realiza nessa etapa de educação; além de pensar quais seriam as possibilidades de envolvimento das trabalhadoras da Educação Infantil (EI) para materializar proposições “para além do fetichismo”. Objetiva-se ainda contribuir para a superação dessa concepção de trabalho dual, heterogêneo e fragmentado e, conseqüentemente, para a construção de uma concepção de infância como resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural, e não uma concepção fetichizada, em que esta é considerada como natural e espontânea, detentora de sabedoria e dos germes da bondade.

Para realização desta pesquisa, partimos do suposto que falar em trabalho no contexto histórico da sociedade contemporânea torna-se uma tarefa atual. Dessa forma, buscamos proposições teóricas que fundamentam a categoria trabalho como atividade ontológica do ser humano, a qual analisa as profundas contradições engendradas pelo sistema capitalista, as políticas neoliberais que afetam profundamente o mundo do trabalho e a própria constituição de organização política da classe trabalhadora.

A motivação para desenvolver esta pesquisa vinculada à linha “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais” deu-se durante a pesquisa de mestrado “Políticas públicas educacionais para a educação infantil em Jataí: da proposição à materialização”, cujo objetivo foi analisar os caminhos da educação da infância em Jataí-Go, abrangendo a constituição das Políticas Públicas Educacionais de Educação Infantil. Buscou-se entender, de modo sistemático, como se delineavam as gestões administrativas e pedagógicas nas diferentes propostas de educação da infância nesse município. Essa produção revelou a identificação da constituição de várias categorias, dentre elas, uma que se destacou foi a dificuldade das trabalhadoras das instituições de EI se identificarem como trabalhadoras, como pertencentes a uma classe de trabalhadores tanto em nível local, quanto nacional – trabalhadoras, trabalhadoras da educação, trabalhadoras da EI –, mesmo não sendo este nosso objeto de estudo. Naquele momento, observava que essas trabalhadoras, ao mesmo tempo que estruturavam seus trabalhos entre “intelectual” e “braçal”, entre quem “cuida” e

quem “educa”, deixavam entrever outra contradição presente no ambiente, pareciam imprimir aos seus trabalhos um caráter abstrato, ou seja, deslocado do conjunto das relações, estruturas e processos que configuram a sociedade. Esses constructos revelaram a ausência de ações coletivas da sociedade civil, e, especificamente das trabalhadoras envolvidas na EI em relação à participação política, à concepção fetichizada de infância, de educação, de criança, consequentemente interferindo nos trabalhos realizados por essas trabalhadoras. Essas questões suscitaram novas frentes de investigações, permitindo afirmar a possibilidade de uma nova pesquisa, enfocando os elementos constitutivos do trabalho das trabalhadoras da EI do Sudoeste Goiano e as mediações implicadas nessa constituição fetichizada do trabalho.

Nosso objeto empírico foi o trabalho realizado pelas educadoras nas instituições de EI Públicas Municipais do Sudoeste Goiano¹. Essas instituições são denominadas de Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei). Esta opção se deu porque considero que essas instituições são espaços que podem se configurar como lugar privilegiado de lutas, mesmo sabendo que, numa sociedade capitalista, as instituições são subsumidas a muitos processos de alienação e carregadas de características e reproduções de seu sistema.

O recorte de tempo da pesquisa coincide com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, momento em que a EI foi considerada como primeira etapa da Educação Básica e que se exigiu uma nova configuração do perfil da educadora nas instituições de EI. Entretanto, faz-se necessário buscar elementos determinantes do passado – da década de 1970 –, em que se deu o surgimento de maiores ações coletivas para direitos das crianças frequentarem instituições coletivas de educação.

Esta década é considerada, nesta pesquisa, como limite de novas configurações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional – reivindicações por instituições de EI, mediante vários movimentos sociais das diferentes camadas da população, entre eles o movimento das feministas e o das mulheres trabalhadoras. É nesse contexto que segundo Lima (2005), considera-se que as creches passaram a ser lugar de direito dos filhos das mulheres que trabalhavam. Foram criadas várias instituições públicas e privadas de assistência coletiva à infância, tais como creches, ONG, berçários. Todavia,

¹ O Sudoeste Goiano é composto por 26 municípios. Os critérios de seleção desses municípios, a princípio, foram aqueles que passaram pelo processo de modernização agrícola, considerados por pesquisadores como Oliveira (2004) e Leal (2006) –, como mais modernos.

as propostas educativas dessas instituições baseavam-se na educação compensatória e nos programas das secretarias de Bem-Estar-Social. As instituições de EI passaram a ser reconhecidas como lugar de guardar a criança pobre, enquanto a mãe trabalhava.

Segundo Leal (2006), a partir da década de 1970, a urbanização e a modernização agrícola mudaram a história do Sudoeste Goiano, alterando a lógica de vida na região em toda a sua história, o que, conseqüentemente, alterou o modo de vida das pessoas, a cultura, a paisagem, o meio ambiente, a produção, a comercialização, a agroindustrialização dentre outros fatores.

O trabalho nas instituições de EI é configurado também por condicionantes mais próximos e imediatos que não podem ser apreendidos sem se considerar a realidade concreta dessas instituições. Como afirma Marx (1975), não há realidade simples porque ela é síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, atentamos para as formas concretas que os determinantes sociais, políticos, econômicos, ideológicos, assumem na realidade das instituições pesquisadas. Sem ter presente uma adequada apreensão dessas manifestações concretas, os estudos e debates que subsidiam os debates sobre o trabalho das profissionais de EI, as políticas de formação dessas trabalhadoras, bem como as propostas de políticas para a infância, correm o risco de não ultrapassarem o senso comum, visto que podem faltar elementos que lhes dão sustentação e validade teórica. Atentamos também, durante a pesquisa, para a formação da trabalhadora que atua na EI, o espaço físico, a participação política, visto que esses aspectos também se constituem em condições para que todo o processo de trabalho dessa profissional se desenvolva de forma coerente, rumo à conquista da possibilidade de materializar proposições para além das concepções fetichizadas de criança, infância e EI.

Como afirma Duarte (2004), uma das características do processo que leva ao fetichismo é o fato de que as pessoas só veem aquilo que está imediatamente presente e não conseguem perceber o fato imediato à luz da totalidade social. O fetichismo é um fenômeno próprio do mundo da cotidianidade alienada, isto é, um desdobramento da alienação, é a naturalização de algo social. Entre os diferentes fetiches produzidos por essa sociedade, temos o da profissional da EI, em que se considera que basta ter amor para atuar nessa etapa de educação. Essa concepção, apoiada em outras situações fetichizadas, em que advoga que a educação escolar é desenvolvida espontaneamente em cada pessoa,

apresentam-se como promotoras da liberdade, enquanto que, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais, mesmo não tendo essa consciência.

Marx, ao “descobrir” o segredo da mercadoria, ou seja, ao compreender a lógica econômica objetiva da sociedade capitalista, fez a crítica ao fetichismo da mercadoria. Dessa forma, objetivamos nessa pesquisa, compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho na EI, para assim, entendermos os desdobramentos das relações fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições. Para fazermos uma crítica às diferentes faces do trabalho ali realizado, foi preciso “descobrirmos” os segredos que levam a esses fetiches. Dessa forma, se fez necessário partir das teorias marxianas para, primeiramente entendermos a concepção de trabalho em Marx, depois analisarmos as ideias que fundamentam o trabalho das profissionais da EI, e construirmos a crítica às várias formas de fetichismos existentes nesses espaços.

Outra questão que justifica a pesquisa na linha de “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” é a necessidade de compreender a contradição na constituição das instituições de EI. Essas instituições surgiram acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade que o capital teve de reprodução da força de trabalho, e, aqui, se destaca a força feminina de trabalho. Para produzir mais “capital”, as trabalhadoras precisavam de um lugar para deixar os filhos. Além disso, precisavam de força de trabalho – futuro – composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e dóceis. A creche, então, como foi instituída, foi um (e quem sabe ainda é?) *locus* privilegiado para “fabricação” dessa nova força de trabalho. Para alcançar esses objetivos, foram adotados padrões de rotinas voltados a rigorosas exigências de alimentação, de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas, implementando um caráter regulador de disciplina. Uma criança que, desde cedo, se submete a essas normas disciplinares rígidas para dormir, acordar, comer, higienizar, brincar – cujas condutas são definidas pelo adulto como apropriadas ou não –, tem essas práticas educativas como contribuição à disciplina de todo o desenvolvimento humano, transformando-se em um ser submisso, homogêneo e dócil. Isso impede as crianças de expressarem seus desejos e movimentos e, consequentemente, contribui para manter a ordem estabelecida, porque, são premissas do capital, que, cada vez

mais cedo, espera que a criança tenha capacidade de produzir mais e seja uma força humana para o mercado com capacidades de se adequar às suas exigências.

Nesse sentido, a creche surgiu também com o objetivo de legitimar o capital. Como afirma Mézàros (2002), a educação subsumida ao capital serve como processo de interiorização de preceitos, valores e condições de legitimidade do sistema. Dessa forma, a EI contribui com o processo de reprodução das relações sociais de reprodução do sociometabolismo² do capital por meio da colaboração na reprodução da mercadoria força de trabalho, pela liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho produtivo e pela inculcação ideológica de valores, princípios e relações das classes dominantes na criança da classe trabalhadora.

Segundo pesquisas realizadas em diferentes Estados³ brasileiros sobre a “Qualidade da Educação Infantil”, coordenada por Campos e Cruz (2006) aponta-se que o quesito considerado pelas entrevistadas como mais importante em uma instituição de EI é o “cuidar bem”. Mesmo que a literatura sobre a EI enfatize a relação estreita entre o cuidar e o educar, a maioria dos entrevistados confere maior peso ao cuidado, que conota atenção, proteção, compromisso com a criança que frequenta a instituição de EI. Os itens que receberam menor importância pelos entrevistados foram os que estavam relacionados à “escolarização” e à “formação dos professores”. Percebe-se que, na opinião dos entrevistados, o trabalho na EI é mediado por questões ideológicas e práticas de natureza assistencialista e compensatória.

Além de a ideologia assistencialista ainda subsistir nas instituições de EI, outra questão, em relação à sua configuração, é a presença de grupos femininos⁴ compondo as organizações que criam as creches, considerando acentuado interesse na maternidade e ideais de conduta familiar “nuclear”. Geralmente, as mulheres de classes mais abastadas encontram nas creches lugar legítimo para “instruir” as mulheres das camadas populares, estabelecendo com elas uma relação de favor, marcado pela tarefa de moralizar, salientando

² Maiores detalhes ver: MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

³ A pesquisa abrangeu 53 instituições no Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; envolveu creches e pré-escolas públicas municipais e estaduais, privadas, comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares. Maiores informações, ver: CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silva Helena Vieira. **Consultas sobre Qualidade da Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

⁴ Na pesquisa de mestrado (LIMA, 2005) abordei a questão histórica da criação das creches, com ênfase na história da constituição das creches jataienses, em que um grupo de mulheres “Amigas de Jataí” foram as pioneiras nesse processo.

“incompetência” das mulheres que necessitavam deixar os filhos na instituição. Essa questão é considerada por Mészáros (2002) como um elemento que contribui significativamente com o sistema sociometabólico do capital. Segundo esse autor, a família é uma mediação de segunda ordem entre reprodução e produção, visto que ela introjeta todo o sistema ideológico, que assegura a manutenção do capital.

Outra questão que se desvelou, durante a pesquisa realizada, é que a hierarquia, na maioria das vezes, estava ligada diretamente à idade da criança. Verificou-se ênfase excessiva no controle sobre as crianças e em atividades consideradas pedagógicas – que utilizam papel e lápis –, as quais têm sido, muitas vezes, consideradas como superiores pelos profissionais que as realizam. Dessa forma, havia menor exigência às profissionais que se ocupavam de crianças de menor idade, com maior dependência do trabalho com o corpo. Nesse sentido, a nomeação é diferenciada e o salário dessas profissionais são muito inferiores também, conforme a fala das entrevistadas.

Faz-se necessário entender que o papel das educadoras das crianças menores de cinco anos é, em determinados aspectos, similar aos de outros educadores de crianças maiores, diferenciando-se, porém, em muitos outros. Entretanto, isso não dá o direito de ser “menor” qualificado/valorizado, visto que essa diferenciação constitui uma prática específica do trabalho das profissionais da EI.

Percebemos que, tanto em nível geral quanto local – País, Estado e Município – o público alvo das instituições de EI, especialmente as creches, é formado, predominantemente, por crianças pertencentes às famílias inscritas aos patamares sociais de pobreza, que estabelecem relações de dependência com as políticas sociais desenvolvidas pelo Estado, tais como Bolsa Família, Renda Cidadã, Cheque Moradia. Campos e Cruz (2006) afirmam que o cenário que compõe as instituições de EI constitui-se de um trabalhador pouco qualificado, e, para os pais entrevistados, para crianças pequenas e pobres, não se fazem necessários profissionais qualificados. Assim, as mudanças implantadas pela LDB 9.394/96, principalmente as que se referem à formação profissional e à constituição da identidade dessa profissional da EI, não foram implementadas e nem passaram a ser objeto de investigação. Essas mudanças demandam re-orientação na questão do trabalho das trabalhadoras da EI. A constituição do perfil dessa trabalhadora empreenderá uma caminhada complexa, primeiro porque é um “novo trabalho” e, segundo,

porque esse trabalho passou a não ser considerado como tal: elas *cuidavam* das crianças, não *educava*. Dessa configuração situacional/relacional, desencadeia-se o processo de valorização das dimensões qualitativa e quantitativa desta categoria.

Pensando nessa questão, reportamo-nos a Antunes (2003) que afirma não haver uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho. Segundo o autor é um equívoco pensar no fim do trabalho e da classe-que-vive-do-trabalho⁵, visto que a eliminação do trabalho suporia uma destruição da própria economia de mercado, pela incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital, pois os robôs não participariam do mercado.

Não havendo “receitas” prontas para direcionar a trabalhadora da EI, entendemos que o aspecto crucialmente estratégico para a implementação do trabalho dessa trabalhadora é que ela se reconheça como pertencente a um grupo, visto que o trabalho dá à pessoa essa identidade, valorizando o grupo e a si ao mesmo tempo, situando-se no mundo de determinada forma. Como afirma Mascarenhas (2002), o trabalho não só garante a sobrevivência, mas é também elemento fundamental para a construção da identidade do trabalhador, gerando um sentimento de pertença e de valorização.

De acordo com análise realizada a partir dos indicadores divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, Brasil, 2003⁶), a realidade dos docentes com baixa escolaridade, ou seja, incompatível com o trabalho que exercem, de acordo com os padrões definidos oficialmente – LDB 9.394/96 Art. 62 –, é bastante acentuado nas instituições de EI – creches públicas. Esses dados revelam também a precariedade da situação das trabalhadoras nessa etapa de educação, além da baixa remuneração e das difíceis condições para o exercício da profissão. Como afirma Marx (1983), o que afeta o mundo do trabalho afeta e se estende à vida, visto que o mundo da vida é determinado pelo mundo do trabalho.

Abordagens teóricas, no final do século XX e na primeira década do século XXI, sobre o reconhecimento da existência da especificidade no trabalho pedagógico com

⁵ A expressão “classe-que-vive-do-trabalho” é utilizada como sinônimo de classe trabalhadora. Maiores detalhes ver: ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Anais do Grupo de trabalho “Estado e Política Educacional”**, XXII ANPED, Caxambu, 1999.

⁶ Maiores detalhes ver: CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silvia Helena Vieira. Consulta sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

crianças menores de cinco anos⁷ e os esforços da sociedade civil para reconhecimento do caráter “educativo” da educação infantil, contribuíram para o reconhecimento dos profissionais ali inseridos como docentes e para a formação de educadores infantis, culminando com a inclusão dessa etapa de educação nos sistemas de ensino. A partir da década de 1990, os profissionais que atuavam nas instituições de educação infantil começaram a ganhar “destaque”. Surgiram diferentes produções – Kishimoto (1999), Rozemberg (2002), Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1998, 1999, 2004), – sobre esses educadores, suas funções e formações. Esses estudos e produções procuravam mostrar quem eram os profissionais que atuavam nas instituições realizando o trabalho de cuidar e de educar crianças menores de cinco anos e de como esse trabalho era organizado.

Um aspecto significativo, nessa trajetória da educação de crianças menores de 5 anos, é a pressão de movimentos sociais organizados pela expansão e qualificação desse atendimento. Historicamente, essa demanda aumenta na medida em que cresce a inserção da mulher no mercado de trabalho, e há uma conscientização da necessidade da educação da criança sustentada por uma base científica cada vez mais ampla e alicerçada por uma diversidade de pesquisas e experiências. Pesquisas sobre conhecimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem, nos primeiros anos de vida de uma criança comprovam a importância e a necessidade de uma trabalhadora com formação específica para essa etapa de educação. Numa dessas pesquisas (CAMPOS e CRUZ 2006) aponta que a valorização da profissional para a EI ainda não se materializou. Entendemos, assim, ser de fundamental importância compreender as diferentes transformações ocorridas com as trabalhadoras da EI, e como essas mudanças interferiram, e interferem, na constituição das muitas faces dos trabalhos realizados por elas nessas instituições.

Em uma etapa anterior à elaboração do projeto para seleção de doutorado, realizamos uma revisão bibliográfica, fazendo um levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) das produções e

⁷ Conforme a Lei nº 11.274, aprovada em fevereiro de 2006, modificou-se a educação básica ao estender o Ensino Fundamental para nove (9) anos. Essa legislação altera a entrada da criança no EF que passa a acontecer aos seis (6) anos de idade, reduzindo a população a ser atendida nas instituições de Educação Infantil para até os 5 anos de idade. Outra recente Resolução do Conselho Municipal de Educação de Jataí-GO, nº 023/07, Art. 6º afirma que: “os alunos deverão ser matriculados no Ensino Fundamental de 09 anos com idade mínima de 06 (seis) anos ou a completar até 31 de janeiro do ano letivo em curso”; por isso, ao longo deste texto faremos referência ao atendimento às crianças em instituições de EI com idade entre 0 e 5 anos.

publicações feitas em cursos de pós-graduação, entre os anos de 1990 e 2008, sobre o trabalho das profissionais de Educação Infantil. Entre 1990 e 1992 não houve publicação sobre a temática. Em 1993 foi publicado um livro “A creche em busca de identidade” (HADDAD). Este teve como objetivo compreender a creche em suas várias dimensões: social, política, psicológica e ideológica, como área legítima da educação e do desenvolvimento da criança pequena.

Em 2002, há uma publicação editorial específica sobre “O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora” (MASCARENHAS, 2002). Esta produção tratou da repercussão das transformações ocorridas no mundo do trabalho na composição da identidade política da classe trabalhadora. Neste mesmo ano foi também publicado um livro “Profissão professor: identidade e profissionalização docente”, organizado por Brzezinski que trata da constituição da identidade do professor como um profissional que possui o domínio dos saberes específicos de seu campo de saber de sua área de atuação, dos saberes políticos e culturais, e é dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho.

Em 2003 tem-se a publicação “A educadora de creche: construindo suas identidades” (MOLINA). O livro descreve a construção da identidade das educadoras italianas.

Outra produção relacionada ao tema trabalho e identidade é uma dissertação de mestrado defendida na UFG-FE “As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política” (SILVA, 2006). O autor investiga como as trabalhadoras da educação infantil refletem sua posições e ações em relação a identidade política. Entretanto, não há nenhuma produção sobre as muitas faces do trabalho que se realiza na EI no Sudoeste Goiano.

Existem ainda publicações, que embora não tenham como temática central o trabalho e a identidade política, tratam de alguns aspectos em momentos específicos da reflexão sobre a importância da participação política, da construção de identidade e da organização dos trabalhadores, como, por exemplo, a que Miranda publicou em 2007 “A organização dos trabalhadores em educação sob a forma de sindicato no capitalismo neoliberal”. O texto não trata especificamente do trabalho, mas do trabalhador, considerando importante o fato de se pensar o significado da ação política dos

trabalhadores. Nessa linha também foi publicado “A construção de uma referência de identidade para o Rio Grande do Sul” (SILVA, 2008).

Em se tratando do Sudoeste Goiano, as produções sobre este local se referem a investigação da ação coletiva e das práticas educativas presentes nessa ação no processo de modernização agrícola na região, tal como: “Arapuca armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano” (LEAL, 2006). Essa pesquisa não trata especificamente do objeto de estudo que se propõe aqui investigar, mas, considera-se que o fenômeno abordado pela autora foi marcante e alterou toda a lógica de vida dessa região, consequentemente das trabalhadoras da educação infantil, visto que alterou o modo de vida e da produção, havendo aumento da população de crianças nas instituições que foram pesquisadas.

Percebe-se que não é muito ampla a pesquisa no sudoeste goiano e essa ausência fomentou o interesse pela pesquisa que se desenvolveu. Outro aspecto que chama a atenção é que muitos diálogos acontecidos entre as linhas de pesquisa “Formação de Professor” e “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais” se limitam às políticas de Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Profissionalizante. Os estudos/publicações decorrentes de pesquisas, seminários e encontros sobre a categoria trabalho na EI são escassos; os que existem nem sempre se referem às especificidades da atuação desta categoria, enfatizam mais a ausência da participação política da mesma, como os trabalhos acima apontados.

Mascarenhas (2002), ao abordar a hierarquia entre países sob a égide do capitalismo, afirma que uma característica dessa atual configuração de sociedade é a nova divisão espacial e internacional do trabalho. As diferentes fases do processo de produção são distribuídas de modo diferenciado em função das características tecnológicas e do nível de qualificação exigida: “as atividades de alta tecnicidade e as funções de direção são reservadas às ‘regiões centrais’ e as tarefas menos qualificadas são destinadas à ‘periferia’” (MASCARENHAS, 2002, p. 10, grifos no original). Apesar de essa nova forma societal exigir um trabalhador com diferentes “habilidades”, ou seja, que domine todo o processo de trabalho – planejamento, execução – essa questão nos remete a uma reflexão sobre o aspecto social da dualidade do trabalho, ainda muito presente nas instituições de EI – funções intelectuais/pedagógicas *versus* funções instrumentais.

Acreditamos que este objeto de estudo é algo vivo e está em constante movimento de transformação. Dessa forma se fazem necessários diferentes recursos metodológicos para sua apreensão e compreensão. A abordagem metodológica utilizada no decorrer da pesquisa foi um estudo de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos sem, entretanto, abandonar elementos quantitativos, estendendo-se aos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei) das cidades selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, a fim se perceber os diferentes aspectos constitutivos do trabalho ali desenvolvido. Essas informações subsidiaram uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Utilizamos também análise documental, observações, diálogos, entrevistas semi-estruturadas, questionários, relatório de pesquisa, fundamentados em diferentes autores: Lakatos e Marconi (1986), Fazenda (1989), Frigotto (1989), Santos Filho e Gamboa (2001). Atentamos para os diversos caminhos que o objeto nos apontou. No caso das entrevistas, estas se deram com os rigores éticos necessários à pesquisa. O projeto passou pela aprovação do “Comitê de Ética em Pesquisa”, da Universidade Federal de Goiás (UFG), do qual recebeu aprovação. Os sujeitos foram consultados previamente e esclarecidos da proposta do trabalho por parte da pesquisadora.

O objetivo do trabalho de campo em caracterizar as muitas faces do trabalho das profissionais da Educação Infantil, no Sudoeste Goiano, possibilitou a construção de análise sobre o objeto, para depois representar características dos contextos envolvidos na pesquisa, visto que foi, por meio dessa caracterização, que observamos como ocorre o movimento de fetichismo nas muitas faces do trabalho realizado. Nessa perspectiva, pressupomos a construção de uma totalidade significativa, com pretensão de ser aberta, transitória e histórica; ela não pode ser vista apenas como soma das partes ou como conjunto de dados empíricos sobre o objeto, mas afirmado como “síntese de muitas determinações” que por meio dele a pesquisa permite revelar.

Procuramos dar “voz” às trabalhadoras (44 sujeitos entrevistados) para que elas falassem sobre suas concepções de infância, de criança, de educação, de professoras na EI, avaliando também suas condições de trabalho, incluindo salário, infraestrutura e material disponível. Essas falas não terão identificações pessoais no contexto do trabalho. As trabalhadoras, que pertencem à pasta da Secretaria Municipal de Educação (SME) e são

professoras, serão identificadas pela letra P (maiúscula), seguido do número da entrevista; as trabalhadoras da pasta da Secretaria Municipal de Assistência e Promoção Social (SMAPS) serão identificadas pela letra A (agente educativa), conforme o número correspondente da entrevista. Se a entrevistada for diretora ou coordenadora, terão respectivamente as letras C ou D, seguindo a numeração correspondente à entrevista. Percebemos que nessas questões apreendidas, durante a pesquisa empírica, sob diversos ângulos de análises, evidenciavam-se concepções de ideários que fetichizavam as crianças pequenas, interferindo, assim, no trabalho realizado pelas trabalhadoras dessa etapa de educação, o que pouco ou nada tem contribuído para a consolidação de ações educativas nessas instituições.

Em uma primeira etapa foi investigado o universo das trabalhadoras das instituições públicas de EI das cidades selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu – por meio de um questionário fechado (anexo 4), observando-se as variáveis idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação, tempo de trabalho na instituição. Os questionários foram propostos na instituição, na qual o sujeito trabalha, objetivando fazer um levantamento preliminar dos dados sociodemográficos das trabalhadoras da EI a serem pesquisadas.

Nesta etapa garantimos os procedimentos éticos, relativos à explicitação dos possíveis riscos e desconfortos para os sujeitos envolvidos na pesquisa (exposição emocional e constrangimento pela exposição de informações pessoais, além de um certo desconforto na medida em que se interroga a respeito da rotina do sujeito, sua remuneração salarial, bem como de sua privacidade), dos benefícios implicados, dos objetivos e da metodologia de pesquisa.

Em uma segunda etapa, após a caracterização das trabalhadoras, formamos três grupos, compostos por professoras, agentes educativas e diretoras e ou coordenadoras. Os grupos foram homogêneos em sua singularidade, enquanto expressão da heterogeneidade do conjunto estudado. Esse processo investigativo (anexo 5) permitiu conhecer as concepções de criança, infância, educação infantil, características de um profissional para atuar na EI, dentre outros. Dessa forma, procuramos apreender o movimento de fetichismo da infância e sua influência nas muitas faces do trabalho que se estrutura e se realiza nas instituições de EI. Observamos o quanto muitas integrantes dessa pesquisa se esforçavam

em oferecer respostas adequadas, em corresponder o que supunham ser nossas expectativas. No sentido de sanar essas limitações, procurávamos conversar informalmente com cada uma delas, nas visitas que fazíamos nas instituições, nas observações e especialmente ao realizar as entrevistas. As gravações foram todas transcritas pela pesquisadora e em seguidas revisadas, não sendo utilizado nenhum programa especial para tal. Esta revisão era feita na medida em que ouvíamos a entrevista novamente. Procuramos fazer as transcrições das fitas no mesmo dia em que ocorriam as gravações para que assim pudéssemos registrar as inflexões de voz, gestos significativos e dados do contexto. Enfim, todo tipo de informação que ajudasse na compreensão das falas transformadas em textos, foi registrados o que é sempre uma passagem difícil e nem sempre completa. Esse processo evidenciou de forma decisiva a importância dos registros durante as observações, em que apareciam tanto as conversas informais quanto o “complemento” das entrevistas.

Cada momento desse trabalho implicava angústias e contradições, fazendo-se necessário retornar à teoria, cujo desenvolvimento foi sendo construído paralelo à investigação empírica e às primeiras tentativas de escrever sobre o trabalho e sobre cada trabalhadora entrevistada. Esforçamo-nos para evitar a simples descrição e buscar reflexão e integração entre o lido, o visto e o vivido nas instituições. As primeiras caracterizações das instituições e de seus sujeitos redigidos foram interpretados e ganharam significados diferentes depois das “conversas” com a orientadora e com as indicações dos instrumentos teóricos. Além disso, os balizamentos também se estabeleceram como respostas às necessidades de interpretação, aos desafios colocados pelas observações e depoimentos.

As entrevistas foram realizadas na instituição na qual o sujeito trabalhava. Para a concretização dessa pesquisa procuramos conhecer o documento das Redes Municipais de Educação Infantil de Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu que propõem e regulamentam a organização dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei). Os Cmei que fizeram parte da pesquisa, somaram um total de 7, funcionando em 2008/2009, nas três cidades escolhidas – 5 em Jataí, 1 em Serranópolis e 1 em Chapadão do Céu. Ou seja, pesquisamos em todos os Cmei existentes nestes municípios. Inicialmente procuramos a Secretaria Municipal de Educação, de cada município a ser pesquisado para que o (a) secretário (a) de educação expressasse sua anuência ou não quanto à participação das instituições de EI na pesquisa. Todos (as) concordaram com sua realização. Antes, porém, de iniciá-la entramos

em contato com cada diretora das instituições escolhidas para esclarecer sobre a pesquisa. Posteriormente à anuência da diretoria de cada instituição participante, entregamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ (TCLE – anexo 1 e 2) a todos os sujeitos entrevistados. Entretanto, ao assinarem o termo, os sujeitos foram esclarecidos de que a participação no estudo era voluntária e que a recusa em participar não traria penalidade de qualquer natureza, assim como deixar a pesquisa a qualquer momento. Do mesmo modo, esclarecemos que todos os materiais coletados seriam destinados às análises, e o acesso aos dados, restrito à pesquisadora responsável. As entrevistas foram realizadas de maneira semi-estruturada e gravadas. Determinadas entrevistadas, ao iniciar as gravações, estavam apreensivas, revelando as expectativas que imaginavam que a pesquisadora tivesse em relação a elas. Percebemos que as falas estavam carregadas de estereótipos e de desconfiança. Procuramos desenvolver momentos de aproximação e, assim, apreendemos elementos fundamentais para a elaboração do perfil dos sujeitos pesquisados e dos trabalhos ali desenvolvidos.

Em seguida à realização das entrevistas, o coordenador pedagógico de cada instituição deveria indicar 3 professoras e 3 agentes educativas de turma (em cada turno) para serem observadas pela pesquisadora. A pesquisadora observou as 5 turmas escolhidas em cada instituição (1 de berçários⁹ I e II; 1 do maternal I e II, 1 do jardim I). O objetivo dessa observação foi verificar como se desenvolvia o trabalho de cuidar e educar nas turmas, com vistas à apreensão de como se constitui o trabalho no interior das instituições de EI – trabalho intelectual/instrumental – e como se constitui a identidade política dessas trabalhadoras. Para tanto, acompanhamos as turmas desde sua entrada na instituição (7:00), até o horário de sua saída (17:00). Em todo o procedimento de observação, não procuramos comportamentos ou atitudes de crianças, e sim das professoras/agentes educativas no que se refere às rotinas de atividades vivenciadas pelas trabalhadoras, isto é, tomamos nota das atividades desenvolvidas (natureza e sequência das atividades pedagógicas, higienização, alimentação), da organização do horário de trabalho em salas, da disposição do espaço para

⁸ Conforme a Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta sobre as pesquisas envolvendo seres humanos

⁹ Esta forma de nomear as turmas na EI podem se diferir nos diferentes municípios. Estamos nomeando conforme as instituições existentes em Jataí nomeavam durante o processo da pesquisa.

cumprimento das atividades e da integração entre as atividades realizadas no período matutino e as atividades realizadas no período vespertino.

Os registros das observações foram feitos em um Diário de Campo e todos os dados coletados foram analisados de maneira que não houve identificação das trabalhadoras e nem mesmo da instituição, uma vez que a finalidade da pesquisa não é verificar como cada sujeito se comporta ou recebe as modificações quanto ao tempo e espaço na instituição, mas apreender em que medida as concepções fetichizadas de infância, criança, educação, dentre outras, interferem nas muitas faces do trabalho que se realiza na EI.

O número de sujeitos observados – diretoras, coordenadoras pedagógicas, professoras e agentes-educativas – foi 44: 33 em Jataí (13 agentes educativas, 8 coordenadoras/diretora e 12 professoras); 6 em Serranópolis (2 coordenadoras, 3 professoras e 1 agente educativa, que mesmo sendo da pasta da educação, não é concursada para o cargo de professora, sendo denominada monitora); e 5 em Chapadão do Céu (1 coordenadora, 1 diretora, 2 professoras e 1 agente educativa (monitora)). A escolha se deu conforme a organização do trabalho e horário em cada instituição.

Os dados obtidos por meio dos questionários permitiram conhecer o universo estudado e caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa. Esses dados foram cruzados e analisados permitindo melhor exploração das variáveis para composição da amostra, as quais permitiram conhecer com maior profundidade as variáveis exploradas apenas quantitativamente, na primeira etapa da pesquisa. A abordagem quantitativa possibilitou-nos identificar como se estruturam as relações de trabalho das trabalhadoras da EI. A cada retomada do material da pesquisa empírica, a teoria era afinada, nuançada e detalhada; a cada releitura, a teoria e a fala dos sujeitos, os registros realizados tornavam-se mais analíticos, resultando no material que compõe o trabalho que se segue.

Assim, a exposição deste estudo está organizada em três capítulos. No primeiro, “Trabalho, sociedade e educação”, apresentamos o conceito de trabalho em Marx e como este tem se configurado na sociedade capitalista. Abordamos também como Marx elaborou o conceito de alienação, e como o aparecimento desse termo se deu de formas diferenciadas em várias análises da sociedade capitalista. Marx se coloca diante das concepções de análises a respeito da alienação de Hegel e Feuerbach, criticando-as e superando-as. Trabalhamos também, agregados a esse termo, outros elementos, como por exemplo, o

movimento de fetichismo, em que Marx tem como ponto de partida a compreensão efetiva da mercadoria, procurando tirar o véu místico que a encobre, desvendando sua aparência para chegar à sua essência. Apresentamos também a alienação e o fetichismo existentes nas relações entre os homens.

No segundo capítulo, “Trabalho e educação na esfera da educação infantil” buscamos compreender as especificidades do trabalho em educação, desenvolvemos as características e a concepção de trabalho docente, entendendo-o como trabalho constituído como atividade humana, em processo de construção histórica. Enfatizamos os encontros e desencontros na constituição do trabalho que se desenvolve na EI. Abordamos também a história de como se configurou a EI no Brasil. Apresentamos as instituições pesquisadas e suas características. Isso envolveu o histórico das instituições e sua particularidade social: aspectos históricos, ideológicos, políticos, físicos, organizacionais, culturais e sócio-econômicos, dando voz à interpretação dessas trabalhadoras em relação à compreensão de diferentes trabalhos ali realizados, bem como, às diferentes transformações ocorridas com as trabalhadoras da EI, verificando se essas mudanças interferiram e/ou interferem nas muitas faces dos trabalhos por elas desenvolvidos. Procuramos também identificar como se estruturam as relações das trabalhadoras da EI com a categoria dos trabalhadores em educação e com os trabalhadores de uma forma mais ampla. Por último, não como objetivo de síntese, enunciando determinadas categorias que apareceram como positivas para análise nas instituições pesquisadas, tanto em relação à criação das instituições quanto às características – semelhanças e diferenças – entre os trabalhos realizados e as trabalhadoras ali inseridas, que nos auxiliaram na elaboração de uma análise de aproximação e/ou distanciamento entre essas instituições.

No terceiro capítulo, denominado “O trabalho que se realiza na educação infantil”, enfocamos como se constitui o trabalho nas instituições pesquisadas. Para isso, traçamos o perfil das trabalhadoras do sudoeste goiano, quem são elas e de onde falam. Para compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho da EI, fez-se necessário conhecermos suas concepções de infância, criança, educação infantil, para depois entendermos os desdobramentos das relações fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições.

As considerações finais trazem uma “síntese” do trabalho, considerando a relação entre as concepções presentes nas falas das educadoras e de seus trabalhos desenvolvidos, sinalizando as muitas faces que se revestem o trabalho da trabalhadora da EI.

1 TRABALHO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

1.1 O CONCEITO DE TRABALHO EM MARX E SUA CONFIGURAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Falar em trabalho no contexto histórico da sociedade contemporânea, torna-se uma tarefa atual. Primeiro, porque a categoria trabalho é uma esfera que sofreu – e sofre – grandes impactos, inclusive com autores que defendem até o seu fim Gorz (1982), Claus Offe (1984, 1991), Adam Schaff (1983, 1992), Robert Kurz (1993); e outros que defendem sua permanência: Antunes (1999, 2001, 2003), Frigotto (1989, 2000a, 2000b, 2001, 2006), Lukács (1979), Mészáros (2002), Mascarenhas (2002, 2005). Segundo, porque tanto a ideologia liberal quanto a neoliberal¹⁰ defendem o individualismo exacerbado e a impossibilidade de um modelo de sociabilidade diferente da que prevalece no sistema do capital. Entretanto, partimos do princípio de que é por meio do trabalho que o homem se constitui como tal, isto é, pelo trabalho, ele se relaciona com os outros seres humanos e relaciona-se com a natureza, transformando o mundo e a si mesmo. Marx (1993) demonstra que é por meio do trabalho que o ser humano constrói e vive em sociedade. Trabalho é elemento fundamental da condição ontológica do ser humano e da constituição da sociabilidade humana.

Para pensar sobre a natureza do trabalho pedagógico é preciso recorrer ao próprio conceito de trabalho, apontado por Marx e aos autores contemporâneos de tradição marxiana. A categoria trabalho ocupa lugar central na proposta pedagógica marxiana. Marx

¹⁰ Os princípios neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo e vinculam a ideia de “menos Estado” e “mais mercado”. Liberalismo surgiu a partir de pensamentos iluministas e defendia a maximização da liberdade individual mediante o exercício dos direitos e da lei, a individualidade e liberdade, mostrando uma sociedade caracterizada pela livre iniciativa integrada num contexto definido. A utilização do prefixo “neo”, refere-se menos a uma nova corrente do Liberalismo e mais a utilização dos preceitos liberais, não se trata de uma nova versão do Liberalismo, mas sim de uma visão moderna daquelas ideias. Pode-se dizer que é ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Contudo, na perspectiva neoliberal, o “Estado Mínimo” é para as políticas públicas e sociais, uma vez que o Estado, para o capital, tem que ser o máximo para intermediar as regras do mercado. Maiores aprofundamentos consultar: SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

conceitua trabalho nos Manuscritos de 1844 (1993), na Ideologia Alemã de 1845-46 (2002), nos Grundrisse de 1857-58 (1986).

Nos Manuscritos (1993), o trabalho, para Marx, é uma condição da atividade humana indivisa. Segundo Marx, o primeiro pressuposto para “fazer história” é de que os homens estejam em condições de viver, visto que a primeira ação da história foi a criação de meios para satisfazer as necessidades, a produção da vida material. Esse fato distingue os homens dos animais.

Sem dúvida, o animal também produz. Faz o ninho, uma habitação, como as abelhas, os castores, as formigas, etc. Mas só produz o que é estritamente necessário para si e para outras crias; produz apenas numa só direção, ao passo que o homem produz universalmente; produz unicamente sobre necessidade física imediata, enquanto o homem produz quando se encontra livre da necessidade física e só produz verdadeiramente na liberdade de tal necessidade; o animal apenas se produz a si, ao passo que o homem produz toda natureza. [...] O homem também produz em conformidade as leis da beleza (Marx, 1993, p. 165).

O homem, em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntário e consciente, com base num plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular; vive universalmente da natureza inorgânica. Marx (1983) compara o trabalho a um processo que se desenvolve entre o homem e a natureza,

um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e encontra seu metabolismo com a natureza. [...] pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com sua construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constitui o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado (MARX, 1983, p. 149-150).

Mesmo que a atividade humana seja inferior diante da operação dos animais, o trabalho humano, considerado como elemento da consciência, é superior. Marx afirma que a divisão do trabalho até, a “subsumência” das ciências pela indústria, tornou-o em sua última aparência como natural; para Marx, “o trabalho perdeu toda aparência de manifestação social”.

Marx destaca nos Manuscritos, ao procurar entender a essência humana, ou termos correspondentes – natureza humana e realidade humana –, que a existência do ser humano não é dada pela natureza, mas produzida por ele mesmo. Se o homem for deixado ao jugo desta ele perece. Enquanto os outros animais têm sua “natureza” garantida por ela própria, bastando adaptar-se a ela para sobreviver, ao homem, entretanto, acontece o contrário, este precisa agir sobre ela, transformando-a; em lugar de se adaptar à natureza, ele adapta a natureza a ele. Esse ato de agir sobre a natureza é que se chama trabalho. Nesse sentido, é pelo trabalho que os homens produzem a si mesmos. Portanto, o que o homem é, o é pelo trabalho. Por isso o trabalho é a essência humana.

Essa análise feita por Marx mostra que o trabalho é, em sua essência historicamente construída, a atividade fundamental para o desenvolvimento da sociedade e de cada ser humano. Porém, em uma sociedade alienada, temos a contradição – a atividade ontológica humanizadora, por meio da qual o homem produz seu próprio meio de vida, distinguindo-se dos animais – transformou-se em uma atividade árdua, repulsiva e desumanizadora.

É precisamente na acção sobre o mundo objectivo que o homem se manifesta como verdadeiro ser genérico. Tal produção é a sua vida genérica ativa. Através dela, a natureza surge como a sua obra e a sua realidade. Por conseguinte, *o objecto do trabalho é a sua objectivação da vida genérica do homem*: ao não produzir-se apenas intelectualmente, como na consciência, mas activamente, ele duplica-se de modo real e intui o seu próprio reflexo num mundo por ele criado. Pelo que, na medida em que o trabalho alienado subtrai o homem o objecto de sua produção, furta-lhes, igualmente a sua *vida genérica*, a sua objectividade real como ser genérico, e transforma em desvantagem a sua vantagem sobre o animal, porquanto lhe é arrebatada a natureza, o seu corpo inorgânico. Assim como o trabalho alienado degrada em meio a atividade autónoma, a atividade livre, de igual modo transforma a vida genérica do homem em meio da existência física (MARX, 1993, p. 165-166, grifos no original).

Para Marx (1993), “A economia política considera o trabalho abstratamente como uma coisa. O trabalho é uma mercadoria; se o preço é elevado, a procura é grande e se o preço é baixo a oferta é grande. Como sucede com outras mercadorias” (p. 115-116). Na abordagem marxiana, trabalho é essência subjetiva da propriedade privada e está frente ao trabalhador como propriedade alheia e estranha a ele. É prejudicial e nocivo ao trabalhador (trabalho alienado que perdeu sua aparência); assim, o trabalhador também decai a uma mercadoria, torna-se um ser estranho. “O trabalhador desce até ao nível de

mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção” (1993, p. 157). Nesse sentido, o que deveria ser fonte de humanidade, de atividade vital humana, de atividade livre e consciente, nas condições em que ele se encontra na economia política, converte-se em alienação, estranhamento, degradação,

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção directa e desvalorização do mundo dos homens (1993, p. 159).

Assim, o trabalho submetido a essa formatação do capital lhes impõe características de subordinação e de alienação, tornando-se apenas um meio para satisfazer uma necessidade e está à frente do trabalhador como propriedade alheia. Da mesma forma que o trabalhador está ordenado em uma determinada estrutura societal a propriedade também. Um elemento fundamental para essa conversão do trabalho em trabalho alienado é a propriedade privada. Como a propriedade se constitui como origem ao trabalho alienado, para Marx, trabalho alienado é que origina a propriedade privada, ela é consequência deste. Segundo Marx (1993) “A abolição positiva da propriedade privada, tal como apropriação da vida humana, constitui, portanto a abolição positiva de toda alienação” (p. 193).

Marx resume a configuração do trabalho na economia política da seguinte forma: “O trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação. Pertence a outro e é a perda de si” (1993, p. 162). Nesse sentido, a essência humana se manifesta como alienada, como afirma Saviani (2004) “negada com as relações reais que os homens mantêm com os produtos de sua atividade, com sua própria atividade e com outros homens” (p. 28).

Em a Ideologia Alemã (2002), Marx, mesmo utilizando outros termos para conceituar trabalho e, em determinados momentos os mesmos termos utilizados em seus escritos, conceitua trabalho de forma equivalente a que encerra nos Manuscritos.

Pode se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a produzir seus meios de existência, e esse fato a frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzir seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material (2002, p. 10-11).

O que esse conceito é senão o conceito de trabalho descrito nos Manuscritos? O homem faz parte da natureza com suas particularidades humanas e sociais, transformam a natureza e a si próprio. Quando um marceneiro pega um pedaço de madeira para fazer uma cadeira, transforma não só a madeira em cadeira, mas uma ideia em cadeira; e transforma a si próprio porque aprendeu fazer algo. “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos de seu pensamento” (MARX, 2002, p. 20).

Dessa forma, ao terminar a cadeira, nem a cadeira, nem seu pensamento e nem o próprio marceneiro são a mesma coisa; o marceneiro desenvolveu suas habilidades num processo de produção/criação. O homem, para satisfazer suas necessidades e realizar suas ideias, empenha a força física vindo de sua própria natureza animal. Esse elemento diferenciador entre homem e animal é a consciência, entretanto, como afirma Marx (2002), esta se forma mediante o trabalho. Por isso é importante frisar que, o conceito de trabalho, em primeiro lugar, é categoria fundante da sociabilidade. É o trabalho que constrói a realidade material, nesse sentido, o trabalho é constitutivo fundamental da realidade. Para Marx:

O primeiro pressuposto de toda existência humana e, portanto de toda história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder ‘fazer a história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo, beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida (2002, p. 21, grifos no original).

O ponto de partida da história humana é a existência de seres humanos que, produzindo seus meios de vida, produzem os instrumentos de trabalho e também sua capacidade de produtores sociais, criando sua própria identidade, diferenciando-se dos demais seres pela sua capacidade de ação e imaginação; todavia, o homem continua ligado à natureza, pois sem ela não há como suprir suas necessidades materiais. Nesse sentido, a principal referência que constituiu a identidade do ser humano está no trabalho.

Marx (2002) desenvolveu o conceito da divisão do trabalho, que em sua origem:

gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola de outro; e com isso a separação entre a cidade e o campo e a operação de seus interesses. [...] Ao mesmo tempo, pela divisão do trabalho no interior dos diferentes ramos constata-se por sua vez, o desenvolvimento das diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados (1998, p. 12).

Marx exprime a complexidade da configuração do trabalho nessa formatação do capital e aponta que, se a sociedade apresenta dividida, todo trabalhador, de forma genérica, aparece unilateral e incompleto, pois “Cada novo estágio da divisão do trabalho, determina, igualmente as relações dos indivíduos entre si no tocante à matéria, aos instrumentos e aos produtos do trabalho” (p. 12).

Marx nos alerta para o fato de que a forma como o trabalho se estabelece nessa sociedade, não explicita, não revela os nexos que são constitutivos dessa realidade. Nesse sentido, ainda que a realidade seja absolutamente “real” na sua aparência, na sua imediatez, ela é falsa, porque a forma como ela se apresenta não é verdadeira, ou seja, sua forma de se constituir não é verdadeira, mas aparente. Esse fato nos remete a outro conceito fundamental em Marx – fetiche da mercadoria –, o qual será abordado mais adiante.

Em os *Grundrisse* (1986), Marx afirma que o trabalhador cada vez mais se empobrece enquanto força criativa de seu trabalho e passa a se constituir frente a ele como força do capital; como potência “estranha” a ele “se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza”. Segundo Marx

¹¹Por meio da incorporação do trabalho no capital, este entra em fermentação e se transforma em processo, em processo de produção, no qual o capital, como totalidade plena, como trabalho vivo, se relaciona consigo mesmo não apenas como trabalho objetivado, mas sim, por ser objetivado, como mero objeto do trabalho (o dinheiro, ou seja, o ato de compra da capacidade de dispor do trabalhador, se apresenta aqui apenas como uma forma de originar esse processo, não como um momento de si mesmo). (1986, p. 241).

¹¹ Trecho do livro MARX, Karl. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. Argentina: Siglo Veintiuno editores, 1986, traduzido pela autora.

Sob a égide do capital, o trabalho se torna alienado e estranhado, deixando de ser formação e emancipação humana, pois quem produz não se realiza, não se apropria do trabalho que é dele, e mais ainda, se (des)realiza de sua atividade. “No valor de troca, o vínculo social entre as pessoas se transforma na relação social entre coisas; a capacidade pessoal em uma capacidade das coisas” (1986, p. 84). Esse estranhamento de si próprio, representa a estrutura básica da alienação humana. Nesse sentido, o trabalho deixa de aparecer como produtor de riqueza, é desqualificado e se converte em força de trabalho, submetendo à lógica do capital. Segundo Marx e Engels:

A força de trabalho é, assim, uma mercadoria que seu possuidor, o assalariado, vende ao capital. Por que a vende? Para viver. Mas a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é atividade vital peculiar de manifestar a vida. E é esta atividade vital que ele vende a um terceiro para assegurar-se os meios de subsistência necessários. Sua atividade vital não lhes é, pois, senão um meio de poder existir. Trabalha para viver. Para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade (s/d, p. 62).

Marx (1993) afirma que “o trabalho alienado inverte a relação, uma vez que o homem, enquanto ser consciente, transforma a sua atividade vital, o seu ser, em simples meio de existência” (1993, p. 164). Nesse sentido, os progressos enriquecem o capital e não o trabalhador. Enfatiza caráter histórico e não-natural desse processo. O trabalho não aparece como trabalho, mas como pleno desenvolvimento da própria atividade, na qual desaparece a necessidade natural em sua forma imediata, porque em lugar da necessidade natural colocou-se uma necessidade historicamente desenvolvida. Marx aborda a categoria trabalho dialeticamente, visto que, enquanto objeto, é miséria absoluta e enquanto sujeito e atividade, é possibilidade absoluta de riqueza. Ianni (1985), referindo-se a Marx, destaca que em suas análises o capitalismo se torna transparente, desde as configurações da mercadoria às relações entre as pessoas; desde os encadeamentos entre a sociedade e o Estado às contradições de classes.

Ao tratarmos do modo de configuração do trabalho na sociedade capitalista, utilizaremos também para a análise crítica as produções de autores inscritos na perspectiva

da tradição marxiana¹² ou marxista¹³, tais como: Ianni (1985), Mészáros (2002, 2005), Antunes (1999, 2001, 2003), Frigotto (2000, 2001, 2004), Mascarenhas (2002, 2005). Como a produção é bastante extensa, para não perdermos o fio condutor da análise, nessa parte do trabalho, adotaremos determinados conceitos, os quais podem ser considerados muito significativos para compreendermos como se configura o trabalho nesta organização societal do capital. Entendemos que a produção do sistema capitalista somente interessa enquanto portadora de lucro, da mais-valia, portanto, da acumulação do capital. Com esses conceitos, exploraremos a questão da ciência, ideologia, alienação, até chegarmos ao fetiche da mercadoria e do trabalho que, transformado em *força de trabalho*, tem se tornado também uma mercadoria como qualquer outra.

O trabalho mostra-se fundante na realização do ser social, condição de sua existência. Porém, esse conceito não é sinônimo de emprego, mas remete-se à condição de existência, ou seja, o trabalho é ponto de partida para a humanização do ser social. Foi esse o sentido dado por Marx em “O capital”:

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana (1983, p. 50).

Esse processo de transformação do homem, que ao efetivar o trabalho, ao se relacionar com outros homens, converte o trabalho em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana, é incompatível com a concepção de trabalho na organização societal do capital. Marx afirma que esse modo de organização societal se estrutura no conjunto de relações sociais que tem como objetivo central e permanente a maximização do capital. Sobre essa questão Bogo (2008), afirma que:

Os hábitos desenvolvidos pelos consumidores no mundo do consumo ganham status de criaturas com novas formas de comportamento e novos vícios, que se apoderam dos seres sociais, movendo-os para lugares onde nem sempre querem ir. Os hábitos precisam ser alimentados diariamente. A publicidade encarrega-se de seduzir, convencer e diminuir as resistências. Ataca através da visão, da

¹² O adjetivo marxiano é utilizado para se referir a influência decisiva do pensamento de Marx, isto é, uma pedagogia inerente ao próprio pensamento de Marx (MANACORDA, 2000).

¹³ O adjetivo marxista é àquele que se refere à tradição construída a partir de Marx pelos seus seguidores ou intérpretes (MANACORDA, 2000).

audição, do olfato, do paladar, do tato. O mercado exige que as pessoas se dediquem a satisfazer as suas necessidades consumistas – é a consciência dominada pelo fetiche da mercadoria (2008, p. 12-13).

É, pois, uma sociedade que “produz para produzir”, como afirma Frigotto (2000). Seu interesse é criar bens úteis para o consumo, enquanto também se cria necessidades “artificiais” para o consumo dessa produção, além disso, criam-se sujeitos para os objetos criados. Dessa forma, o capital subordina todas as relações e funções sociais a seu interesse de acumulação e reprodução, tal como previu Marx em 1848:

Os isolamentos e as oposições nacionais dos povos vão desaparecendo cada vez mais com o desenvolvimento da burguesia, com a liberdade de comércio, com o mercado mundial, com a uniformidade da produção industrial e com as relações de vida que lhes correspondem (1998, p. 27).

As características expansivas do capital tem se tornado cada vez mais acirradas. Pode se dizer que esse modo de produção está presente em todo o planeta, assumindo os mais diferentes controles. Mediante o elevado desenvolvimento da tecnologia, as transações tornam-se de fato globais.

Ao abordar sobre a natureza real do capitalismo, Bogo (2008), fazendo referência a Marx, destaca que a expansão mundial do capital exige padronização de mercadorias e das pessoas, tanto pelo consumo, quanto pelo modo de viver. Esta reproduz também as relações sociais e a uniformização do modo de falar e de sentir. Sob esse sistema societal, vivemos o tempo da inutilidade e das substituições das mercadorias supérfluas. As empresas existem para substituir o velho pelo novo; porém, esse velho substituído é reeditado novamente, tornando-se a moda do presente, como afirmaram Marx e Engels:

Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de representações e concepções secularmente veneradas; todas as relações que as substituem envelhecem antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se dissolve no ar, tudo o que era sagrado é profano e os homens são enfim obrigados a encarar, sem ilusões, a sua posição social e as suas relações recíprocas (1998, p. 8).

Para refletirmos sobre essa sociedade do consumo moldada pela lógica do capital e sobre as características sociometabólicas do capital, recorreremos às análises de

Mészáros (2002), pensador húngaro e contemporâneo que faz um debate embasado nas matrizes marxianas. Esse autor elenca aspectos a partir de uma análise crítica dos teóricos que justificam esse sistema e corroboram com ele. Apresenta, ainda, autores¹⁴ decisivos para determinadas posturas e ações, os quais deixam de perceber a mola propulsora do sistema. Muitos desses, segundo Mészáros, tentam incorporar às análises marxistas elementos “pós-modernos”. Entretanto, esse caminho é incompatível, visto que não contribui para a mobilização social que produza mudanças nos processos econômicos, políticos e sociais da contemporaneidade. Numa abordagem marxista não se abre mão da superação do capital pelo socialismo e pelo comunismo, não é possível fazer conciliações. Como intitula seu próprio livro “Para além do capital”, é preciso ir além do capital e superar a forma burguesa de riqueza produzida pelo capital, isto é, a lógica de reprodução do capital de exploração do homem pelo homem.

Mészáros (2002) traz distinções entre capital e capitalismo, afirmando que são elementos indissociáveis, porém, distintos, visto que o sistema sociometabólico¹⁵ não existe configurado somente ao capitalismo. Essa questão, segundo esse autor, é que contribui para equívocos em termos de estratégias políticas. Podemos ter a sociedade pós-capitalista totalmente munida de capital, citando, por exemplo, o regime soviético. Segundo ele, o capital é, antes e depois desse sistema, mercantil. Ao fazer esse exercício esclarece aspectos que nos ajudam a entender as características básicas desse sistema, afirmando que o capital é:

um modo de controle sociometabólico incontrolavelmente voltado para a expansão. Dada a determinação mais interna de sua natureza, as funções políticas e reprodutivas materiais devem estar nele radicalmente separadas (gerando assim o Estado moderno como *estrutura de alienação por excelência*), exatamente como a produção e o controle devem estar nele radicalmente isolados. No entanto, neste sistema, “expansão” só pode significar expansão do capital, a que deve se subordinar tudo o mais, e não o aperfeiçoamento das aspirações humanas

¹⁴ Maiores detalhes ver: MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

¹⁵ Segundo Mészáros, capital e capitalismo são fenômenos diferentes, a identificação conceitual entre eles fez com que todas as experiências revolucionárias vivenciadas, como a Revolução Russa até as tentativas mais recentes de constituição societal socialista, se mostrassem incapacitadas para superar o sistema sociometabólico do capital. O capital antecede ao capitalismo e é a ele também posterior. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital. Maiores aprofundamentos, ver na obra mencionada sobre as mais importantes diferenças entre o capitalismo e o sistema soviético: MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

e o fornecimento coordenado dos meios para sua realização (MÉSZAROS, 2002, p. 131, grifos no original).

A lógica expansionista do capital, como diz Marx e Engels (1998), não tem pátria a defender, age em qualquer nação. O desenvolvimento tecnológico alcançou as empresas em esfera global, as atividades produtivas, o consumo, e a circulação também está organizada em escala global.

A necessidade de um mercado em constante expansão compele a burguesia a avançar para todo o globo terrestre. Ela precisa fixar-se em toda parte, estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte. A burguesia, pela exploração do mercado mundial, conferiu uma forma cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. [...] As velhas indústrias nacionais foram aniquiladas e continuam a sê-lo dia-a-dia. São suplantadas por novas indústrias, cuja introdução se torna uma questão de vida ou morte para todas as nações civilizadas – indústrias que já não mais utilizam matérias primas nacionais, mas sim oriundas das regiões mais afastadas, e cujos os produtos se consomem simultaneamente tanto no próprio país como em todos os continentes (MÉSZAROS, 1998, p. 8-9).

Entretanto, na medida em que esse sistema se expande entra também nas mais profundas e insolúveis contradições. Dessa forma, esse modo de produção produz sua própria negação, o que segundo Marx, “produz, sobretudo, os seus coveiros” (1998, p. 20). Essa lógica produtiva do capital inaugura também uma nova forma de produção de mercadorias. O desenvolvimento das grandes indústrias e dos mercados internacionais foi fundamental para a estruturação da conquista e do domínio do capital. Desse modo, todo trabalho é subsumido aos interesses e necessidades desse capital expansionista, como nos lembra Marx e Engels (1998) “A burguesia despiu de sua auréola sagrada todas as atividades até então veneráveis e reputadas como dignas. Transformou o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem de ciência em trabalhadores assalariados pagos por ela” (p. 8). A burguesia, ao mesmo tempo em que estabelece as contradições, tece também condições de sua superação, forjando, nesse processo, a constituição de sujeitos – classe trabalhadora – que possui potencialidade e possibilidade de resistência para organização e mudança em relação aos ditames do capital.

Mészáros (2002) aponta determinadas características desse sistema, dentre elas, destacamos a divisão do trabalho hierárquico que submete o trabalho ao capital. Isso é o que define o sistema metabólico do capital. Esse autor, afirma que, mesmo as sociedades

ditas pós-capitalistas, fizeram reestruturação básica; porém, o Estado continuou assumindo o gerenciamento. Assim, essas mudanças não implicaram rupturas básicas – mantém-se a submissão do trabalho ao capital –, que é a característica fundamental desse sistema. A exploração excedente não aconteceu via capitalismo, subsumidas ao controle dos capitalistas ou via empresas, mas mediante gerenciamento do Estado pelos técnicos burocratas, que, continuaram garantindo o controle, realizando exploração e submissão do trabalhador. Isto é, o sistema do capital não se desestruturou, este continuou sendo apropriado por um gerenciamento que dá continuidade à exploração, não houve, portanto, ruptura com o capital.

Ao tratar da ordem da reprodução sociometabólica do capital, Mészáros (2002) destaca formas de (des)socialização presentes nessa expansão, denominando-as de mediações de “segunda ordem”, as quais contribuem para manter essa estrutura de pé

As mediações de segunda ordem do capital constituem um círculo vicioso do qual aparentemente não há fuga. Pois elas se interpõem, como “mediações”, em última análise destrutiva da “mediação primária”, entre os seres humanos e as condições vitais para a sua reprodução, a natureza. Graças à preponderância das mediações de segunda ordem do sistema do capital, esconde-se o fato de que, em qualquer circunstâncias, as condições da reprodução social só podem ser garantidos pela mediação necessária da atividade produtiva, que – não somente em nossa própria era, mas enquanto a humanidade sobreviver – é inseparável da atividade produtiva industrial altamente organizada (2002, p. 179).

Essas mediações de segunda ordem constituem elemento fundante do sistema metabólico¹⁶ do capital, as quais passaram a conduzir as mediações de primeira ordem que, segundo Mészáros (2002), podem ser assim resumidas:

família nuclear, articulada como “microcosmo” da sociedade que, além do papel de reproduzir a espécie, participa de todas as relações “macrocosmo” social, inclusive da necessária mediação das leis do Estado para todos os indivíduos e, dessa forma, vital também para a reprodução do próprio Estado; os meios alienados de produção e suas “personificações”, pelos quais o capital adquire vigorosa “vontade férrea” e consciência inflexível para impor rigidamente a todos a submissão às desumanizadoras exigências objetivas da ordem sociometabólica existente; o dinheiro, com suas inúmeras formas enganadoras e cada vez mais dominantes ao longo do desenvolvimento histórico [...]; os objetivos fetichistas da produção, submetendo de alguma forma a satisfação das necessidades humanas

¹⁶ Para Mészáros (2002), sistema metabólico é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital, entretanto, não é consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável do capital, porém, resultado de um processo historicamente constituído.

[...]; o trabalho, estruturalmente separado da possibilidade de controle, tanto nas sociedade capitalistas, onde tem de funcionar como trabalho assalariado [...], como sob o capital pós-capitalista, onde assume a forma de força de trabalho politicamente dominada; as variadas formações do Estado do capital no cenário global [...] e o incontável mercado mundial (2002, p. 180).

Neste sentido, o capital funda uma relação estrutural, assume uma lógica em que o valor de uso das coisas fica subordinado ao seu valor de troca, conceitos que também serão abordados a seguir. Essas questões corroboram na orientação do capital para expansão, acumulação e manutenção. O trabalho torna-se categoria abstrata, também produtora de valor, sendo materializada no interior das relações de compra e venda entre os trabalhadores e os donos da produção. Assim, o trabalho perde seu valor ontológico, tornando, como afirma Marx (1993) um ser estranho a ele, somente um meio de sua existência individual. Essa forma como o sistema subsume a produção da vida material limita a atividade humana a condições de pura técnica, de ação unilateral, como ironizam Marx e Engels (2002).

O processo de alienação do trabalho, que Marx também denomina de estranhamento, não se efetiva somente no resultado, mas também, no próprio ato de produção e se estende por toda a vida. Disso resulta, o que Marx denomina de misterioso, pois, deixa de ser uma explicitação da realidade, não revelando-a, mas velando-a, escondendo e legitimando o que está posto. Evidentemente esse processo que naturaliza e mantém os fatos, interessa somente à burguesia. Nesse sentido, é preciso um movimento de desopacização que constitui um instrumento que não tem fim porque à medida que vai se revelando, esta realidade vai sendo produzida de maneira opaca novamente. Ela se põe e repõe, produz e reproduz, cria-se e recria-se reiteradamente. O pensamento está o tempo todo se refazendo. Mediante isso, o pensamento deve se ater a todas as formas e a todas as expressões objetivas e subjetivas dessa sociedade que opera de maneira opaca, reificada¹⁷, alienada e fetichizada. Essa reflexão científica deve ser permanente. A grande dificuldade é que, ao mesmo tempo a reflexão científica pode se fetichizar e se transformar em ideologia, podendo tornar aquilo que num determinado momento é revolucionário, em reacionário em

¹⁷ É o ato (ou resultado do ato) de transformação das propriedades, relações e ações humanas em propriedades...significa a transformação dos seres humanos em seres semelhantes a coisas. É um caso especial do desenvolvimento lógico e histórico do fetichismo e da alienação.

outro. E o que é fruto de relações históricas, novamente se apresenta como relações naturais, eternas e imutáveis.

É característico do processo ideológico afirmar as constituições da realidade como ela se apresenta, vendo-a como um processo natural, não porque instaura uma ideia, mas porque o pensamento ideológico esconde a realidade material que ele produz. Nesse sentido, é preciso entender que não é no nível das ideias que isso se dá, e sim no obscurecimento das relações materiais. Na medida em que o pensamento ideológico capta a realidade pela sua representação, pela sua imediatez, ele perpetua e dá continuidade a essa “compreensão”. É assim que as divisões sociais e políticas são vistas, como um processo natural, por exemplo. Embora essa realidade seja percebida como injusta, é tida como normal, natural. A ideologia reafirma esses modos de entender a realidade, leva os proletários a se comportarem nela, oculta as contradições da vida social, naturaliza as diferenças, mantém e afirma a realidade hegemônica. O modelo de “ciência” e forma de pensamento que vela, naturaliza, confirma e afirma essa realidade na sua aparência e em sua imediatez, não poderia ser chamado de pensamento científico, e sim, de pensamento ideológico, visto que a ideologia não capta a essência, mas a aparência. Ela não apreende a historicidade e os nexos constitutivos¹⁸ dos objetos, ao contrário, é seu objetivo principal ocultá-los.

A ciência pode compreender a ideologia enquanto objeto concreto? Para Marx, se questionarmos de onde o indivíduo tira o equívoco da realidade e de onde vem o engano, veríamos que não é o sujeito que se engana, mas é a realidade que está invertida. A ideologia tem a ver com o véu místico que encobre a realidade. A forma da aparência é ilusória. Há uma inversão na realidade e a ideologia é constituída na realidade. Compreender dessa forma a ideologia, é entender que ela é constitutiva do real, assim sendo ela pode dimensionar esse real. Visto que, o real não é o real imediato que deixa de se expressar em suas mediações. Portanto, o pensamento científico se contrapõe à ideologia enquanto linguagem do imediato. A ciência enfrenta a realidade e se põe evidentemente contra o pensamento ideológico e alienado.

¹⁸ Compreendido aqui como elementos que permitem entender a essência do objeto.

1.2 ALIENAÇÃO: ESTRANHAMENTO E VELAMENTO DA REALIDADE

O termo alienação¹⁹ aparece e se funda nas mais diferentes formas do pensar e com significados diferentes nos mais diversos momentos históricos. Entretanto, só se constituirá como um conceito filosófico com maior significado ao longo do processo histórico, a qual tem seu amadurecimento com o surgimento da sociedade capitalista, bem como, sua generalização com a forma específica da mercadoria.

Para entendermos o significado de “alienação” partimos de uma pesquisa etimológica (ABBAGNANO, 1999). A palavra alienação deriva do adjetivo latino *alius*, *alia*, *aliud*. *Alius* significa outro, o qual deriva outros adjetivos: alienar, alienação, alienado (Abbagnano, 1999, p. 24). Essas expressões podem significar “tornar outro”, isto é, objetivar, objetivação. Refere-se àquele que não tem consciência de sua própria situação, que não se vê como sujeito da história, que perdeu seus próprios atos. Segundo Abbagnano (1999), esse termo remonta, em português, ao século XVI; entretanto, o mesmo já aparecia na Idade Média no século XII. Nessa época, o termo tinha um significado religioso, estado de transfiguração da mente “terceiro grau de elevação da mente a Deus (depois da dilatação e da sublevação)” (p. 24). Outros significados do termo integram ao vocabulário de Direito: alienação de bens, de terra; da Psicologia e Psiquiatria: alienação mental. Marx constrói o conceito de alienação não de forma linear, mas a partir de discussões com Hegel e Feurbach. O aparecimento desse termo se deu de formas diferenciadas, em várias análises da sociedade capitalista.

O pensamento de Marx e Engels é uma reflexão sobre a economia política; eles fazem uma elucidação sobre o modo de produção capitalista, sua influência e domínio mundial. Como confirma Ianni (1985), estava em curso o aburguesamento do mundo.

Em o “Para a crítica da economia política”, Marx se coloca diante das concepções de análises a respeito da alienação em Hegel e Feuerbach, criticando e superando-as. Ele reconhece em Hegel o fundamento da dialética da negatividade como elemento motriz para a discussão do conceito de alienação, porém quando Hegel compreende a alienação como “O Homem objetivo como resultado de seu próprio trabalho”, Marx concorda, mas afirma que é preciso se libertar dessa forma mística de

¹⁹ Alienação é um conceito utilizado por Marx para explicar as relações dos homens entre si e dos homens com seu produto de trabalho – uma relação de “estranhamento”.

compreensão, pois o trabalho só se realiza com a participação e colaboração dos outros homens na história e afirma:

Sabe muito bem que meu método de desenvolvimento não é hegeliano, uma vez que sou materialista e Hegel é idealista. A dialética de Hegel é a forma básica de toda dialética, mas somente depois que ela foi extirpada de sua forma mística, e isto é precisamente o que distingue o meu método (MARX, 1978, p. 214).

Esse é o ponto de partida para Marx. A alienação não pode ser entendida como uma dimensão da natureza humana, pois dessa forma, seria impossível a compreensão dos aspectos que constituem esse processo. As análises de Marx esclarecem que a alienação está relacionada às condições concretas em que as objetivações humanas se processam e isso não é possível ser identificado pela aparência, porque, segundo ele, o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. Esse trabalho, ao ser objetivado como mercadoria, o trabalhador se desumaniza e o trabalho passa a significar perda de si. Essa perda é a “alienação”, “estranhamento”, como afirma Marx (1993):

No mundo real prático, a auto-alienação só pode revelar-se através da relação prática, real, a outros homens. O meio pelo qual a alienação ocorre, também é *prático*. Por conseguinte, o homem, através do trabalho alienado, não só produz a sua relação ao objecto e ao acto de produção como a homens estranhos e hostis, mas produz ainda a relação dos outros homens à sua produção e ao seu produto e a relação entre ele mesmo e os outros homens. Assim como ele cria a sua produção como desrealização, como a sua punição, e o seu produto como perda, como produto que não lhe pertence, da mesma maneira cria o domínio daquele que não produz sobre a produção e o respectivo produto. Assim como aliena a própria actividade, da mesma maneira outorga a um estranho a actividade que não lhe pertence (p. 168, grifos no original).

Para Marx, o processo de alienação do trabalho origina de seu processo de objetivação, tendo como ponto de referência a universalidade do trabalho. Ultrapassar a alienação só será possível após uma transformação radical da sociedade, assim como para compreender o trabalho é preciso entender as determinações das formas de alienação. O processo de alienação do homem na sociedade capitalista concebe o homem como ser genérico que se “dissolve” na economia capitalista, isto é, o reconhecimento do sujeito é negado. Assim, o trabalho que o homem põe no objeto lhe é estranho. Nas palavras de

Marx (1993): “No estranhamento do objeto do trabalho só se resume o estranhamento, a alienação na atividade mesma do trabalho” (p. 159).

Segundo Marx (1993), a essência da mercadoria deve ser a expressão da vida do sujeito. Na sociedade capitalista, embora o sujeito se ponha no objeto que produz, ele não é capaz de se reconhecer nesse objeto que, devido a divisão do trabalho, ao executar apenas uma das partes, o sujeito perde a referência do objeto como um todo. Ao invés do ser humano se reconhecer naquilo que é resultado de seu esforço, ele o perde de si e se aliena. E assim, quando o sujeito vai ao mercado, aparentemente troca coisa por coisa, mas, na essência, ele está trocando trabalho por trabalho. Ao realizar essa atividade, ocorre um estranhamento do trabalhador com o objeto construído por ele. A vida que constitui o objeto parece apresentar-se ao trabalhador como se fosse própria do objeto e não do trabalho objetivado, isto é, “o trabalho no qual o homem se objetivou não mais lhe pertence” (MARX, 1993, p.159). Essa inversão se dá devido à organização do trabalho e revela a forma de produção da realidade. Confirmando a fala de Marx, Ianni (1985), diz:

Na consciência e na ciência da burguesia, a mercadoria aparece como ela não é; apresenta-se coisificada, como se tivesse propriedades exclusivas, independente do produtor e das relações de produção. A classe dominante tende a projetar e impor essa maneira de ver a todas as outras classes, inclusive e principalmente ao proletário (p. 21).

O produtor do objeto não pode ser criador de sua produção, não pode chegar a ser o que seus objetos são e nem possuir o objeto produzido. Ele se nega intelectualmente e moralmente como afirma Marx (1993): “Produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (p. 159). Outro aspecto do processo de alienação é o alheamento do trabalhador que se nega em sua própria produção. O trabalhador “se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto estranho: quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, tanto mais poderoso se torna o mundo dos objetos que ele cria perante si, tanto mais pobre ele fica na sua vida interior, tanto menos pertence a si próprio” (1993, p. 160). O aleamento produzido pelo processo de alienação remete a outro aspecto que é a produção de objetos externos, que Marx (1993) assim define: “a alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalhador se transforme em objeto, assume uma existência externa” (p. 160).

Esse aspecto de exteriorização do homem se manifesta em sua própria natureza e em sua essência genérica. O próprio Marx indaga como se constitui a consistência de alienação do trabalho, e ele mesmo responde:

Em primeiro lugar, o trabalho é exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito. Por conseguinte, o trabalhador só se sente em si fora do trabalho, enquanto no trabalho se sente fora de si. Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas é imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. O seu caráter estranho ressalta claramente do fato de se fugir do trabalho como da peste...O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação (MARX, 1993, p. 162).

Sendo assim, o trabalho em sua forma alienada modifica a relação normal do homem com aquilo que constitui a essência da humanidade²⁰. Dessa forma, o homem perde a compreensão de sua existência e, ao invés de humanizar, embrutece e se desumaniza cada vez mais da relação com os outros homens, se isola e não percebe o processo de alienação visto que ela

se mostra parcialmente ao produzir de um lado, o refinamento das necessidades e de seus meios, enquanto que de outro produz selvagerismo bestial, simplicidade plena, brutal e abstratas das necessidades; ou melhor, simplesmente se faz renascer num sentido oposto. Inclusive a necessidade de ar livre deixa de ser, no trabalhador, uma necessidade [...]. A luz, o ar etc., a mais simples limpeza animal deixa de ser uma necessidade para o homem. Não apenas o homem não tem nenhuma necessidade humana, mas inclusive as necessidades animais desaparecem (MARX, 1993, p. 159).

A alienação, além de se revelar no produto do trabalho, revela-se em todo processo de produção, na atividade produtiva de seu próprio ser e dos outros homens, pois as próprias coisas, ao se constituírem, negam a própria natureza humana. Dessa forma, é impossível ao trabalhador estar numa relação alienada, no ato de produção e com o produto de sua atividade, e não se alienar, visto que todas as relações são alienantes.

²⁰ Entendemos por essência da humanidade aquilo que configura a essência para o ser humano produzir e viver, isto é, trabalho produtivo, consciente e livre.

Outro elemento de alienação do homem é o dinheiro que segundo Marx, tem o poder de perversão e inversão de todas as qualidades humanas e naturais. Marx (1993) ilustra, de forma poética, a força alienadora de quem possui ou não esse “poder mediador”:

O que pra mim existe através do dinheiro, aquilo que eu posso pagar, isto é, o que o dinheiro pode comprar, sou eu, o próprio possuidor do dinheiro. O poder do dinheiro é o meu próprio poder. As propriedades do dinheiro são as minhas – do possuído – próprias propriedades e faculdades. Aquilo que eu sou e posso não é, pois, de modo algum determinado pela minha própria individualidade. Sou feio, mas posso comprar para mim a mais bela mulher. Por conseguinte, não sou feio, porque o efeito da fealdade, o seu poder de repulsa, é anulado pelo dinheiro. Enquanto indivíduo, sou coxo, mas o dinheiro fornece-me 24 pernas; portanto, não sou coxo; sou um homem detestável, indigno, sem escrúpulos e estúpido, mas o dinheiro é o objeto de honra, por conseguinte, também o seu possuidor. O dinheiro é o bem supremo, e deste modo também o seu possuído é bom. Além disso, o dinheiro poupa-me o esforço de ser desonesto; por consequência, sou tido na conta de honesto; sou estúpido, mas o dinheiro constitui o espírito real de todas as coisas: como poderá o seu possuidor ser estúpido? Ademais, ele pode comprar para si as pessoas talentosas: quem tem poder sobre as pessoas inteligentes não será mais talentoso do que elas? Eu, que por meio do dinheiro posso tudo o que o coração humano ambiciona, não possuirei todas as capacidades humanas? Não transformará assim o dinheiro todas as minhas incapacidades no seu contrário? Se o dinheiro é um vínculo que me liga à vida humana, que liga a sociedade a mim que me une à natureza e ao homem, não será ele o laço de todos os laços? Não poderá ele soltar e unir todos os vínculos? Não será ele, portanto, o meio universal de separação? Constitui o verdadeiro meio de separação e união, a força galvano-química da sociedade...O poder de perversão e de inversão de todas as qualidades humanas e naturais, a capacidade de entre coisas incompatíveis estabelecer a fraternidade, a força divina do dinheiro, reside no seu caráter como ser genérico alienado e alto-alienante do homem. Ele é o poder alienado da humanidade (p. 232- 233).

A troca de dinheiro parece mágica, faz com que pareça que as relações entre seres humanos sejam independentes e que com as coisas se tornem dependentes e subordinadas a elas. Assim, os homens parecem confiar mais no dinheiro do que em seus pares.

A alienação capitalista abate as características da concepção humana que não são natas, mas construções históricas, tais como: solidariedade, amor, troca, interesse coletivo do trabalhador e encoraja outras como: a usura, o individualismo, a competição, o egoísmo, o interesse comum. Esse é um processo que afeta não só os trabalhadores como também os capitalistas. Dessa forma, aquilo que era para satisfazer as necessidades humanas – o trabalho – se torna algo forçado e imposto, e se converte em dificuldades. Segundo Marx, “o trabalhador só se sente livremente ativo nas suas funções animais – comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. – enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano

animal” (1993, p. 162). O termo alienação ganha em Marx novos significados e maior concretude à medida que elabora sua análise, agrega novos elementos, como fetiche, o que será abordado no próximo item.

1.3 FETICHE: OS DESDOBRAMENTOS DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Marx discutiu o termo alienação desde suas primeiras produções e, quando ele analisou a mercadoria, revelou nela seu caráter de fetiche. É mediante essa análise que é possível ter uma melhor compreensão sobre o fetichismo. Para avaliar o processo de fetiche, Marx tem como ponto de partida a compreensão efetiva da mercadoria, procurando tirar o véu místico que a cobre, desvendando sua aparência para chegar à sua essência e, para isso, ele vai além dos limites da sociedade capitalista e faz uma reflexão de toda Época Moderna e de seus pressupostos objetivos e subjetivos.

Ao analisar o processo de produção capitalista, Marx esclarece que a ideologia é a expressão necessária à realidade material, porque a elucidação dos processos de produção da sociedade do capital implicaria a impossibilidade de sua reprodução. No bojo desse processo entende-se a ideologia não como um fato produzido na ideia, mas como linguagem que falseia e vela a realidade, em favor de quem esse velar interessa. Contudo, os fatos não se apresentam como são e isso ganha novos significados quando Marx discute a mercadoria. Para o autor, no primeiro momento, apresenta-se em sua aparência como valor de uso, e mostra o que a torna em mercadoria até chegar ao seu caráter de fetiche, caráter esse que é estabelecido nas relações entre os homens. Para explicar essa questão, Marx (1983) indaga: “De onde provém, então o caráter enigmático do produto do trabalho, tão logo ele assume a forma fetiche?” (p. 71). E ele mesmo esclarece que:

Evidentemente, dessa forma mesmo. A igualdade dos trabalhos humanos assume a forma material de igual objetividade de valor dos produtos de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma de grandeza de valor dos produtos de trabalho, a medida do dispêndio de força de trabalho do homem, por meio de sua duração, assume a forma da grandeza de valor dos produtos de trabalho, finalmente as relações entre os produtores, em que aquelas características sociais de seus trabalhos são ativadas, assumem a forma de relação social entre os produtos de trabalho (p. 71).

Em diferentes momentos históricos e formas de produção, o fetichismo se junta às relações sociais e nelas se incorpora. Porém, é preciso desvelar seu verdadeiro caráter alienador para que ele possa perder sua eficácia e ser desmascarado. É por esse motivo que a burguesia tanto se empenha em encobrir a natureza real dos acontecimentos históricos bem como das coisas que fazem com que a essência se esconda na aparência.

Para Marx a mercadoria apresenta-se em dois fatores: valor de uso e valor de troca, Marx (1983) mostra que a mercadoria é trabalho social materializado e alienado. Ele define mercadoria como:

um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie... aqui não se trata de como as coisas satisfazem a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (p. 45).

O valor de uso da mercadoria é sua própria existência, é sua utilidade, seu consumo, e pode ser encontrada na própria natureza, como o ferro, o trigo, o diamante ou ser produzida pelo ser humano: a faca, o pão, a joia. Na sociedade capitalista, o valor de uso da mercadoria corresponde aos “portadores materiais do – valor de troca”. Esse valor de troca inicialmente aparece como relação quantitativa correspondente à proporção na qual os valores de uso de uma espécie se trocam por outros. Esse valor parece “algo casual e puramente relativo”, um valor intrínseco à mercadoria, são as mercadorias, fruto do trabalho do ser humano, que são trocadas por outras, fruto do trabalho de outrem para satisfazer as necessidades do indivíduo.

A essência da troca é que as qualidades de coisas distintas, que servem para atender as mais diversas necessidades, não podem ser equiparadas. O valor de troca é uma forma de manifestação de conteúdos distintos. Para Marx (1983), quando duas mercadorias (trigo e ferro), por exemplo, são trocadas é “que algo em comum da mesma grandeza existe em duas coisas diferentes [...]. Ambas são, portanto, iguais a uma terceira, que em si e para si não é nem uma nem outra [...] enquanto valor de troca, deve, portanto, ser redutível a essa terceira” (p. 46).

Dessa forma, percebe-se que o que possibilita a troca não é o valor de uso dessa mercadoria, mas a abstração, produto do trabalho que se transformou, visto que na troca, o que conta é a quantidade:

Se abstrairmos o seu valor de uso, abstraímos também os componentes e formas corpóreas que fazem dele valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Também já não é o produto do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos neles representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato (MARX, 1983, p. 47).

O valor de uso dos objetos foi totalmente subordinado ao seu valor de troca. O próprio Marx (1983) dirá, não restou nada do trabalho a não ser a mesma “objetividade fantasmagórica”, um “dispêndio de força do trabalho humano, sem consideração pela forma como foi despendida...como cristalizações dessa substância social comum a todas elas, são elas valores-valores mercantis” (p. 47).

O valor das mercadorias está impregnado do valor do trabalho humano abstrato. Como medir essa quantidade de valor? Pela quantidade de trabalho que é medido pelo tempo que se leva para construir esse trabalho. Entretanto, afirma Marx: “Se o valor de uma mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho despendido durante a sua produção, poderias parecer que quanto mais preguiçoso ou inábel seja um homem, tanto maior o valor de sua mercadoria, pois mais tempo ele necessita para terminá-la” (MARX, 1983, p. 47 e 48). Assim sendo, o tempo não pode ser tomado individualmente conforme eficiência ou ineficiência do trabalhador. O trabalho é medido pelo tempo necessário para a produção de um produto. Marx (2001), ao criticar o filósofo Proudhon, oferece uma análise sobre a questão da quantidade de trabalho como medida de valor, sem, no entanto, se preocupar com a qualidade. Segundo ele,

os trabalhos se equiparam mediante a subordinação do homem à máquina ou pela divisão extrema do trabalho; que os homens se esfumam ante o trabalho; que o balançar do pêndulo se tornou a medida exata da atividade relativa de dois operários, do mesmo modo que o é da velocidade de duas locomotivas. Então, não é preciso dizer que uma hora de um homem equivale à hora de outro homem mas, antes, que um homem de uma hora equivale a outro homem de uma hora. O tempo é tudo, o homem não é nada; é quando muito a carcaça do tempo. Já não se levanta o problema da qualidade. A quantidade por si só decide tudo: hora por hora, dia por dia; mas essa igualização do trabalho não é certamente, obra da eterna justiça do Sr. Proudhon; é, simplesmente, resultado da indústria moderna (p. 49).

O capital subordinou a atividade produtiva ao isolamento e fragmentação, tornando os homens e suas relações mecanizadas, adquirindo assim, forma de relações entre coisas, bem como a sua divisão – os que produzem e os que controlam a produção, os qualificados e os não qualificados. A regulação do tempo, exercida sobre as mais diversas formas provocam no trabalhador, mediante uma violência discreta, a autodisciplina.

A mercadoria em sua aparência não transparece as objetivações humanas que a constituíram e a vida que foi posta ali é ocultada. Esse véu místico que cobre essa forma mística da natureza encobre também toda realidade da sociedade burguesa. As mercadorias parecem ter vida própria. Elas parecem surgidas de maneira misteriosa na vitrine dos comércios, como se não tivessem passado por todo processo de produção do trabalho humano. Marx (1983) define esse processo como caráter fetichista da mercadoria, o qual é um fenômeno específico da sociedade capitalista. O filósofo desvenda o caráter místico da mercadoria, mostrando como o valor de uso esconde o valor de troca e ambos escondem o valor do trabalho. Ele mostra que a mercadoria é produto do trabalho social e alienado.

O misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho, como características objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos. Por meio desse quiproquó os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas físicas metafísicas ou sociais. Assim, a impressão luminosa de uma coisa sobre o nervo ótico não se apresenta como uma excitação subjetiva do próprio nervo, mas como forma objetiva de uma coisa fora do olho. Mas, no ato de ver, a luz se projeta realmente a partir de uma coisa, o objeto externo, para outra, o olho. É uma relação física entre coisas físicas. Porém, a forma mercadoria e a relação valor dos produtos de trabalho, na qual ele se representa, não tem que ver absolutamente nada com sua natureza física e com as relações materiais que daí se originam. Não é mais nada que determinada relação social entre os próprios homens que para eles aqui assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. Por isso, para encontrar uma analogia, temos que nos deslocar à região nebulosa do mundo da religião. Aqui os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas, que mantêm relações entre si e com os homens. Assim, no mundo das mercadorias, acontece com os produtos da mão humana. Isso eu chamo de fetichismo que adere aos produtos do trabalho, tão logo são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias (p. 71).

Logo, a mercadoria se apresenta de forma fetichizada que é a sua operação final. A forma fetiche é uma forma que inverte a realidade. É uma forma aparental, é a forma de manifestação em sua parte, em seu singular, usando a expressão de Marx “de cabeça pra

baixo”. Porém ele afirma que não é o sujeito que está de “cabeça para baixo”, mas é a realidade que se encontra invertida. A própria forma de constituição da mercadoria é ilusória, assim sendo, o objeto revelado por Marx, mostra, na sua constituição, a produção de sua forma humana; o próprio objeto é a constituição da ilusão necessária para a continuidade dessa aparência.

Nesse sentido, a forma imediata, abstrata, fenomênica, é sempre a forma como esse objeto se constitui. O suposto fundamental para Marx é que as coisas não são o que elas apresentam. Nessa perspectiva, o pensamento científico apreende o concreto, a essência, o mediato que não está dado na sua aparência. Rompe-se, assim, com o nível de representação, tirando o que ele encobre, visto que o compromisso é de revelar a realidade e a verdade. É preciso ainda mencionar que esta aparência, além de ser falsa é ilusória, mas é real, e Marx aponta que não é uma coisa ou outra, mas *uma coisa e outra*. É real enquanto existência concreta, mas é ilusória na medida em que não expressa as relações que de fato são constituídas.

Nesse sentido, a natureza física dos produtos, resultado do trabalho humano, não tem significado na determinação das relações de troca. O significado apresentado equivale a um quantitativo que prevalece sobre o qualitativo, isto é, a aparência sobre a essência. Marx (1983) afirma também que: “Todo misticismo do mundo das mercadorias, toda magia e fantasmagoria que enevoa os produtos de trabalho na base da produção de mercadorias, desaparece, por isso, imediatamente, tão logo nos refugiemos em outras formas de produção” (p. 73). Nega-se assim ao trabalhador a forma de produção da mercadoria, negando-lhes também as próprias características como ser humano, incapacitando-o de distinguir entre a aparência – de como as coisas se dão na realidade, e a essência – aquilo que realmente as coisas são. As aparências que envolvem a realidade precisam ser superadas e isso só acontecerá quando houver superação dessas condições.

Para compreender como se dá, na prática, a distinção entre aparência e essência Marx utiliza o seguinte exemplo. A troca do dinheiro, que é o correspondente de todas as mercadorias, faz-se por uma mercadoria. Entretanto, na essência, o que é trocado é a força de trabalho de uma pessoa pela força de trabalho de outra; é vida por vida, é uma objetivação humana por outra. Na aparência, troca-se dinheiro por mercadoria. A vida que está na mercadoria não aparece. Quando Marx disse que troca mercadoria por mercadoria,

ele está afirmando que troca força de trabalho por força de trabalho que é a forma de fetiche.

A forma de fetiche se concretiza na forma de manifestação da mercadoria; a sua aparência se inverte como se ela fosse o criador e o ser humano criatura. A mercadoria é o trabalho, é a força de trabalho objetivada e que é vida humana, porém isso não aparece de maneira clara e objetiva. Para fazer uma inversão dessa questão, Marx propôs um procedimento racional, a investigação do que é aparente, a reflexão científica que deve estar comprometida com a construção dos nexos da realidade e com sua história. Para Marx, essa é a forma de representação, é a aparência, é a forma fenomênica, é uma parte, é o presente.

Segundo Marx (1993), a vida que é posta no objeto fica nele e não volta mais. Dessa forma, quanto mais o sujeito trabalha, mais ele se afasta de si, dos outros homens e do próprio objeto que produz. Assim sendo, seu trabalho acaba por se constituir em pura alienação.

No estado da sociedade que é mais favorável ao operário, o resultado inevitável para o trabalhador é o trabalho excessivo e a morte prematura, a degradação em máquina, a sujeição ao capital que se acumula em ameaçadora oposição a ele, nova concorrência, à fome ou a medicinidade para uma parte dos trabalhadores. A subida dos salários desperta no trabalhador o mesmo desejo de enriquecimento que no capitalista, mas só o pode satisfazer pelo sacrifício de seu corpo e espírito [...] a divisão do trabalho torna-o cada vez mais unilateral e dependente, e introduz não só a concorrência de outros homens, mas também das máquinas. Visto que o trabalhador foi reduzido à máquina, a máquina pode competir com ele (p. 105 - 106).

O que Marx desvelou em sua pesquisa tem sido verificado de forma cada vez mais acirrada nos dias de hoje (2010). A forma como a sociedade capitalista opera as relações humanas que se dão nas relações sociais de produção transforma os homens em máquinas e as consequências disso têm se apresentado como desafio a todos. Marx, ao analisar como o misticismo envolve a forma como a mercadoria é produzida, isto é, a forma como o trabalho é colocado no objeto não é transparente, mas aparece como natural. Essa tendência tende a ser acelerada cada vez mais. A forma de produção do objeto nega sua historicidade, porque na sua objetivação, isto é, na sua forma objetivada, nessa sociedade, a historicidade também não é transparente. A forma da mercadoria oculta a objetivação humana ali depositada; o fetiche da mercadoria oculta a forma humana que ali estaria posta.

Entender a forma fetichizada da mercadoria é entender que ela se apresenta como se estivesse a serviço do sujeito, mas na verdade não está.

Tudo assume a forma de mercadoria, tudo se transforma em mercadoria. As relações entre as coisas aparecem como se fossem relações sociais e as relações entre as pessoas aparecem como se fossem relações reificadas, quando, na verdade, não existem relações entre as coisas, pois elas são mercadorias e essas mercadorias são fruto do trabalho humano, e, portanto, objetivação humana. Mas há uma ilusão necessária: a de que há uma igualdade nisso, e é justamente essa igualdade que esconde o caráter social do trabalho. Marx mostra que a realidade produz assim uma ilusão e se mantém às custas dela e que o descortíneo dessa ilusão é a revelação dessa realidade, a qual implica a sua existência. A mercadoria cria ilusão de que há igualdade entre as coisas e esconde a desigualdade entre os homens. Para que as coisas funcionem nesse sistema de produção capitalista, a diferença do trabalho deve se esconder na igualdade da forma mercadoria, pois além de ele continuar produzindo as mercadorias dessa maneira, continua também reproduzindo as condições de produção dessa mercadoria. Dessa forma o homem encontra-se inserido nessa produção.

Portanto, os homens se relacionam entre si seus produtos de trabalho como valores não porque consideram essas coisas como meros envoltórios materiais de trabalho humano da mesma espécie. Ao contrário. Ao equiparar seus produtos de diferentes espécies na troca, como valores, equiparam seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Não o sabem, mas o fazem (MARX, 1983, p. 72).

Pela obscuridade da realidade, torna difícil ao trabalhador enxergar a verdade. Essa forma mercantil em que opera a sociedade capitalista condicionou outras expressões da vida social, como Marx (1983) afirma:

A cooperação no processo como encontramos nas origens culturais da humanidade, predominantemente dos povos caçadores ou eventualmente na agricultura da comunidade indiana, fundamenta-se, por um lado, na propriedade comum das condições de produção e, por outro, na circunstância de que o indivíduo isolado desligou-se tão pouco do cordão umbilical da tribo ou da comunidade como uma abelha individual da colméia. Ambos se diferenciam da cooperação do capitalista. É esporádico a utilização da cooperação em grande escala do mundo antigo, na Idade Média e nas colônias modernas baseia-se em relações diretas de domínio e servidão, na maioria das vezes na escravidão. A forma capitalista pressupõe ao contrário, desde o princípio o trabalhador assalariado livre, que vende sua força de trabalho ao capital. Historicamente, no entanto, ela se desenvolve em oposição à economia camponesa e ao exercício independente dos ofícios, possuindo esta forma corporativa ou não. Nesse confronto, a cooperação capitalista aparece não como forma histórica específica

da cooperação, mas a cooperação mesma aparece como uma forma histórica peculiar do processo de produção capitalista que o distingue especificamente (p. 265).

O trabalhador ao invés de trabalhar para si, trabalha cada vez mais para o capitalista e, portanto, sob o capitalista, tornando o próprio processo de trabalho numa condição de produção. Assim, nesse tipo de relação trabalhista, embora na aparência as relações se apresentem como harmônicas, solidárias e em regime de cooperação, o que na essência acontece são mecanismos que desumanizam o trabalhador, afastam-no da sua condição de humano e o leva a reproduzir as circunstâncias que mantêm a si e aos seus descendentes prisioneiros, continua Marx (1983):

Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital converte-se numa exigência para a execução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção. As ordens do capitalista no campo da produção tornam-se agora tão indispensáveis quanto as ordens do general num campo de batalha. Todo trabalho diretamente social ou coletivo executado em maior escala requer em maior ou menor medida uma direção, que estabelece a harmonia entre as atividades individuais e executa as funções gerais que decorrem do movimento do corpo produtivo total, em contraste com o movimento de seus órgãos autônomo. Um violonista isolado dirige a si mesmo, uma orquestra exige um maestro. Essa função de dirigir, superintender e mediar torna-se função do capital, tão logo o trabalho a ele subordinado torna-se cooperativo. Como função específica do capital, a função de dirigir assume características específicas (p. 263-264).

Essa forma de produção não produz sua essência, mas produz aparência escondendo as infinitudes de diferenças existentes na forma de produção, inclusive escondendo a forma como a mercadoria se produz. Marx (1983) afirma que o capitalista não é dirigente porque é industrial, mas “ele torna-se comandante industrial porque é capitalista. O comando supremo na indústria torna-se atributo do capital [...]. (p. 264).

Para funcionar bem essa sociedade capitalista, não há dúvidas de que o comando de cooperação é uma exigência do desenvolvimento do próprio capital e essa cooperação tem que viver na lógica desse comando. que no limite da lógica, na essência, quem tem comando são os trabalhadores, entretanto, como disse o próprio Marx eles “não o sabem”, porque essa realidade se encontra sob forma ilusória. Há aqui uma contradição básica do capitalismo, mesmo sendo a produção capitalista, no limite, coletiva, porque o trabalho é social, ela se apresenta de forma individual, como afirma Marx (1983): “A cooperação permanece a forma básica do modo de produção capitalista, embora sua figura

simples mesma apareça como forma particular ao lado de suas formas mais desenvolvidas” (p. 266). Sobre isso, Marx aponta: que o trabalho é social e que a ilusão de que há cooperação é necessária para que o trabalhador possa continuar produzindo.

O desafio não está em criticar a aparência como ilusão do sujeito, e sim criticar a própria sociedade, visto que ela é em si ilusória, e esse é o desafio da ciência. É preciso compreender as relações que são invisíveis na essência e visíveis na aparência. O fetiche atinge o que há de mais elevado no ser humano: sua consciência, fazendo-o acreditar que as coisas sempre foram assim e sempre serão, como já foi dito anteriormente; naturalizam assim os fatos, passam a crer nas aparências como “verdades absolutas”, transformam também as relações humanas em relações coisificadas em que o homem se perde de si mesmo. Entretanto, a própria teoria do fetiche pode constituir como afirmação para a consciência colocar de “cabeça para cima” o que na sociedade capitalista se encontra de “ponta cabeça”.

1.4 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para compreensão do objeto, nesse momento da pesquisa, é preciso ainda, demarcar a relação existente entre educação e trabalho na sociedade capitalista, demonstrando a sua complexidade e suas implicações para o mundo do trabalho e para a esfera da educação na sociedade. Inicialmente, abordaremos a concepção de educação como prática social; em seguida, compreenderemos as relações sociais e os processos educativos tendo o trabalho como categoria central. Enfatizaremos a natureza da educação como parte inerente aos processos de objetivação humana, não se reduzindo a ambientes institucionalizados ou escolarizados, como afirmamos anteriormente. Entendemos que esta forma é uma das modalidades específicas de educação que ocorre na sociedade, conforme afirma Saviani (2000), a sociedade capitalista considera a educação escolarizada como forma dominante de educação, ou seja, centralizou a forma de educação na escola, entretanto, ela se processa em vários *lôcus*, como sabiamente assevera Pessoa (2004), “a educação se faz não apenas em agências conveniadas para isso, mas em todos os espaços em que as pessoas estabelecem significações àquilo que fazem” (p. 12).

Para pensar ou descrever a educação em seus aspectos mais amplos – sociais,

políticos, econômicos, psicológicos – faz-se necessário recorrer às diversas ciências, porém, a abordagem aqui realizada, será pautada pela análise sociológica, mesmo sendo impossível eliminar a necessária relação com as demais ciências sociais: Antropologia, Filosofia, Economia da Educação, Psicologia Social. Compreender a educação como prática social é entendê-la como constituinte e constituída no plano das relações humanas. Segundo Manacorda (2000), o homem não nasce homem, mas se faz homem ao longo da vida, isto é, grande parte do que transforma o homem em homem acontece

Durante seu longo treinamento por tornar-se ele mesmo, em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não dadas a priori pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais, graças às quais o homem chega a executar atos, tanto “humanos” quanto “naturais”, como o falar, o trabalhar segundo um plano e um objetivo (MANACORDA, 2000, p. 2-3, grifos no original).

O homem nasce em uma sociedade, mas só se forma social pela educação e existem espaços diferentes e específicos para que ela se configure. Frigotto (2000) afirma que os processos educativos estão articulados às formas de produção da vida material. Assim, compreende-se educação como prática social, que se define, nos diferentes espaços da sociedade. É elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica. Entretanto, existem diferentes estratégias do capital para que a educação se subordine à sua esfera privada. Essas estratégias que reduzem o trabalho a mero fator econômico: a força de trabalho que reduz também o papel da educação aos processos de habilitação técnica, social e ideologicamente de qualificação para o trabalho, como afirma o autor acima citado, buscam subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. Nesse sentido, a relação entre o processo de produção e o processo educativo – de formação humana – é marcada por concepções conflitantes e antagônicas.

As relações que produzem as relações sociais capitalistas parecem ser naturais, independentes, portanto, da ação humana. Diferente dessa lógica, entendemos que a educação é prática social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades, como afirma Frigotto (2000), a educação também não é reduzida a fator, mas

é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada à leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (p. 31, grifos no original).

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento integral do ser humano. É o conceito de omlateralidade utilizado por Marx, isto é, o desenvolvimento total, completo, multilateral do ser humano, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação. É o desenvolvimento de suas condições físicas, psicológicas, afetivas, lúdicas, estéticas. Nesse sentido, os processos educativos, institucionalizados ou não, se efetivam sobre o caráter contraditório da produção das relações sociais. Esta qualificação humana está, como afirma Frigotto (2000), no plano dos direitos, os quais não podem ser mercantilizados, pois, se isso ocorrer, agride a própria condição humana.

Manacorda (2000) reconstruindo os escritos de Marx e Engels sobre educação, afirma que, mesmo que eles não tenham efetivado uma “pedagogia marxiana”, visto que, naquela época, a instituição escolar não tinha a mesma proeminência que tem atualmente, criticaram a perspectiva unilateral da subordinação da escola ao capital sob as relações capitalistas e os mecanismos que burlam às poucas conquistas dos trabalhadores contempladas nas cláusulas sobre a educação nas leis das fábricas. Em diferentes momentos, em suas obras, como aponta Manacorda (2000), delineiam-se as bases filosóficas de uma concepção omlateral de educação e de qualificação humana, na perspectiva da instauração de novas relações sociais em uma nova sociedade. Esta educação precisa ser concebida em sua especificidade, respeitando a lógica da prática educativa, como afirma Mascarenhas (2005), ao analisar a relação educação, trabalho e política. Segundo essa autora, o processo educativo tem um tempo próprio, uma forma de acontecer, uma maneira de se constituir (p. 161). Nesse sentido, entendemos que a melhor maneira de relacionamento entre educação e trabalho não é a que passa centralmente pela educação e mercado de trabalho, a qual causa sérios danos ao processo educacional,

desrespeitando a lógica da prática educativa; mas a que não se submete o espaço educacional à lógica do mercado, visto que, o processo educativo tem um tempo próprio, uma forma de acontecer e uma maneira de se constituir.

Para Mascarenhas (2005) o que tem ocorrido no estabelecimento da relação entre educação/mundo do trabalho é a subordinação do espaço educacional à lógica do mercado a qual não é adequada ao processo educativo que se diferencia dessa lógica. Esta apresenta determinados princípios do mercado que não condizem com o processo educativo, como por exemplo, a lei da oferta e da procura. Como seria a questão do conhecimento, especialmente das ciências humanas, regidas por esse princípio? Com certeza elas desapareceriam, visto que a procura é pequena e não são valorizadas no mercado. Na educação faz-se necessário investimento a longo prazo e de altos custos sem se ter retorno imediato, o que se aplica muito à EI. “Existe um tempo de maturação necessário no processo educacional que não coaduna com a lógica do garantido retorno financeiro e do lucro” (MASCARENHAS, 2005, p. 162).

É preciso que as instituições educativas se pautem pela lógica da boa formação e não da obtenção de lucro. No entanto, não é isso que temos presenciado, nem mesmo nas instituições públicas federais, visto que, o que se pautam na lógica da produtividade, da eficiência, do baixo custo e menor tempo, balizada por ideias de eficácia, sucesso, previsão, controle e êxito, dentre outras características “mercantis”. Cada vez mais diminuem os prazos para qualificação de mestres e doutores. É a mentalidade empresarial que sobrepõe à lógica da educação. Como afirma Chauí (2003), a educação não pode ser tomada pelo Estado como um gasto público e sim como um investimento social e político, visto que a educação não é um privilégio e nem um serviço, ao contrário, é constitutiva da cidadania e, portanto, um direito social conquistado. A educação não é uma mercadoria, e sim um direito social que deve ser garantido a todos pela oferta do ensino gratuito e de boa qualidade.

Mascarenhas (2005) sobre essa situação faz um questionamento: qual é a relação que se pode estabelecer entre educação e trabalho para não nos tornarmos reféns do preparo para o mercado de trabalho? Segundo ela, em primeiro lugar, é preciso diferenciar trabalho de emprego. Em segundo lugar, faz-se necessário retomar a concepção marxiana de trabalho, que é a expressão da práxis transformadora, como atividade ontológica do ser

humano, sociabilidade humana, capacidade do ser criador. É essa práxis como ação transformadora que caracteriza o homem, é a essencialidade do ser humano, e ela se expressa por meio do trabalho. Compreendendo a concepção de sociedade como produto recíproco da ação entre os homens, que o homem só se forma social pela educação e considerando que o que está na base da sociabilidade humana é o trabalho, não há como separar trabalho de educação. Dessa forma, a educação é também concebida como trabalho, não podendo ser identificada como produção de uma determinada coisa – trabalho não-material –. Por ser o trabalho elemento fundante do devenir humano, ele é princípio educativo, sendo essencial a todo ser humano. Portanto, trabalho é elemento fundamental da sociabilidade, é neste sentido que concebemos a relação educação e trabalho.

Entendemos trabalho como princípio educativo que rege a concepção marxiana de educação. Segundo Gramsci (1979), o caminho pelo qual se educa é o caminho do trabalho. Para ele o lugar do ser humano é no trabalho, mas, então, que relação é essa? Segundo Marx, não é possível fazer discussão da educação sem relacioná-la ao trabalho; este é formação, pois este é potência criativa, diferente da concepção de trabalho burguês, que é entendido como trabalho produtivista, que adentra as pessoas para o mercado, mas trabalho como sociabilidade humana, trabalho como categoria ontológica da condição humana. É pois, educar pessoas para serem conscientes e transformadoras. Se é assim, a educação é instrumento essencial do processo de socialização e de formação humana. Isso se ancora na concepção trabalho como atividade criadora e realizadora.

Como é possível formar um ser realizador e transformador se lhe é desenvolvido apenas um aspecto de sua potencialidade? A formação omnilateral é uma formação total, ampliada. Entretanto, o trabalho como tem se configurado na sociedade capitalista, deixa de ser formação humana e emancipação. Assim como, a educação, que também é submetida a esse processo, e deixa de se constituir como formação omnilateral, constituindo-se como (de)formação. Esse processo é iniciado de forma sutil e às vezes escancarado. Adestram-se o corpo e a mente, desde a EI, produzindo indivíduos que se submetem aos desígnios do capital. Dessa forma, numa sociedade, que se tem o trabalho alienado a educação também se torna assim, unilateral e passa a ser uma educação que forma para o mercado. Porém, a educação deve ser muito mais que isso, ela deve formar o homem em todos os seus aspectos; ir além da formação para o mercado, acontecendo

enquanto formação para a inserção no mundo, não com um caráter adaptativo, mas como aponta Mascarenhas (2005), de forma realizadora, criadora, transformadora.

Na perspectiva marxiana da relação trabalho e educação, o ensino deve processar-se no momento do trabalho, o *lócus* para o ensino em Marx é a fábrica, espaço da produção. Para ele não deveria existir uma instituição educacional separada do processo de produção. Ao discutir sobre a relação instrução e trabalho, Marx afirma que: “a sociedade não pode permitir que pais e patrões empreguem, no trabalho, crianças e adolescentes, a menos que *se combine este trabalho produtivo com a educação*” (MARX, 2004, p. 68, grifos no original).

Até o século XIX, a escola era uma instituição que servia à minoria da elite. Como naquela época, ela não tinha tanta envergadura, foi se constituindo paulatinamente, assim, entendemos que a concepção marxiana de educação é limitada pelo seu tempo histórico. Ou seja, Marx não chegou propriamente a elaborar e defender uma proposta escolar, porém, ele sustentou princípios gerais para orientar a educação dos trabalhadores, que abrangiam a educação intelectual, instrução politécnica ou tecnológica e a educação física. Ele fez ainda crítica ao trabalho infantil, o qual deveria permanecer sob outros moldes.

O *lócus* de formação era o trabalho produtivo, associação que corresponde a ominilateralidade. Segundo Marx (2004), “subdividir um homem é executá-lo, se merece a pena de morte, e se não merece, assassiná-lo [...]. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (p. 32). Essa é a concepção de homem e de sociedade em Marx.

Na modernidade, com a urbanização e a industrialização, a escola adquiriu ênfase e esse fato provocou mudanças profundas na forma da organização societal, separando o que hoje chamamos de produção de mercadoria, do núcleo familiar, originando esferas distintas tanto do poder econômico, quanto do poder político. Nesse sentido, justificamos a utilização dos estudos gramscianos para pensar a relação educação e trabalho na sociedade capitalista. Recorreremos também a Manacorda (2000), o qual fez um trabalho exaustivo de toda obra de Marx e Gramsci, possibilitando-nos entender melhor a concepção de educação.

Gramsci assumiu interesse pela educação e pela escola e isso se desenvolveu, segundo Del Roio (2006), “ao mesmo passo que ele amplia seus estudos sobre Estado

capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento socialista, segundo as quais as idéias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital” (p. 335). Essas questões fizeram com que Gramsci voltasse aos estudos marxianos a fim de recuperar a leitura dialética de determinadas formulações de Marx, permitindo-o desenvolver novas análises do Estado capitalista, na qual ressaltou a importância da dimensão da cultura e da educação para a conquista e manutenção do poder.

Para Gramsci, é mediante o movimento intelectual que se difundem novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência das camadas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista. Entretanto, ele deixa claro que isso precisa ser estimulado, desenvolvido e construído. Por isso, Gramsci (1979) enfatizou a educação no âmbito da organização da cultura. Gramsci apresenta a proposição de uma escola unitária, que conjugue o caráter de uma formação de cultura geral com a formação para o mundo do trabalho, não dissociando assim, formação geral e formação profissional – união entre ensino e trabalho –. Dessa forma, o trabalho se constitui como princípio educativo à medida que desempenha o papel formador. É pois o trabalho no sentido ontológico²¹, o que significa dizer que, desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças devem estar preparadas para tal, inclusive o estudo é considerado por Gramsci (1979) um trabalho, e trabalho árduo.

Deve-se convencer a muita gente que estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular nervoso mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento (p. 138-9).

Observando essa concepção de educação gramsciana, percebemos que desde os primeiros anos de escolaridade os educandos devem entender o ensino como trabalho sistematizado, disciplinado, relacionado a atividades produtoras e criadoras. Para Gramsci (1979)

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se a fase criadora, ou de trabalho autônomo e independente;

²¹ Ressaltamos que, na especificidade da sociabilidade do capital, o processo do trabalho se transforma em estranhamento (negação “coisificação” do homem), seu produto em mercadoria, subordinada aos interesses do capital e o trabalhador em mera força de trabalho. Entretanto, o trabalho não perde em sua totalidade, sua centralidade ontológica como fonte primária de realização humana e como modelo privilegiado de toda práxis social (LUKÁCS, 1971).

da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e autonomia moral são teoricamente ilimitadas (p. 123).

Gramsci assim define a escola unitária ou de formação humanista:

(entendido esse termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas no sentido tradicional) ou cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-la levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja totalmente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações tornando-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas essas transformações da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc (p. 121, grifos no original).

Na perspectiva gramsciana, a educação é assim um processo em que nos encontramos imersos. A escola não é *locus* exclusivo para dominar conhecimentos científicos, e nem lugar apenas do aprendizado de disciplinas; ela é um dos maiores organismos da sociedade civil que deve cumprir o papel de dar direção moral e cultural a esta.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando seu desenvolvimento coletivo (p. 130).

Gramsci (1979) também faz determinadas pontuações em relação ao corpo docente. Segundo ele, “o corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (p. 121). Essa é uma questão atual, visto que se tem priorizado a quantidade em detrimento da qualidade das instituições escolares. Outra questão apontada pelo autor é em relação às estruturas físicas das instituições educativas. Ele afirma que “a questão dos prédios não é tão simples assim, pois esse tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios,

bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminários etc” (GRAMSCI, 1979, p. 121).

Quanto ao sistema de ensino, Gramsci também propõe o estabelecimento de uma relação intensa da escola com outros organismos da cultura – academias, agremiações, sociedade científicas, organizações artísticas. Ele questiona o fato de que, se a escola é parte do organismo da cultura, quais são os papéis dos outros organismos?

Serviços públicos intelectuais: além da escola, nos vários níveis, que outros serviços não podem ser deixados à iniciativa privada, mas – numa sociedade moderna –devem ser assegurados pelo Estado e pelas entidades locais (comuna, províncias)? O teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais etc. É preciso fazer uma lista de instituições que devem ser consideradas de utilidade para a instrução e a cultura pública e que são consideradas como tais numa série de Estados, instituições que não poderiam ser acessíveis ao grande público [...] sem uma intervenção estatal (GRAMSCI, 1979, p. 152).

Assim, a escola deve ser vista como uma teia de relações com outras instituições, senão, segundo Gramsci, ela será uma instituição morta e enredada em si. Deve existir uma relação orgânica entre esses organismos (academias, agremiações, sociedade científicas, organizações artísticas), não de vez em quando, como por exemplo, fazer passeios nesses órgãos, mas, uma relação de funcionamento cotidiano. Crianças que nunca foram ao teatro, ou talvez o foram “passear”, não tem nenhuma formação cênica e cultural literária. Que formação cultural, então, a escola proporciona? Precisamos ir além da escola, e é isso que a concepção gramsciana nos exige. Muitas vezes a escola quando proporciona uma formação com a arte, música, cinema é mais (de)formação, uma formação precária, visto que, a formação cultural, o longo da história, tem se apresentado um descompasso entre os caminhos apontados pelas proposições teóricas e a materialização na prática, ou seja, essa formação cultural tem sido muitas vezes entendida como meros passatempos, em que as idas aos museus, aos teatros, às atividades de desenhar, pintar são destituídas de significados. Gramsci afirma que se a escola não estabelecer esses nexos, não será parte da organização da cultura.

Gramsci enfatiza também a necessidade de o professor ter autonomia intelectual, visto que ele considera o educador como possibilitador de transformação social, cabendo às instituições educativas essa formação. Tal autonomia na educação básica é mais

difícil; porém, é uma construção que deveria se iniciar nos primeiros anos escolares. Mas como o professor da educação básica pode construir autonomia se ele não teve uma formação teórica sólida e, além disso, se ele não dispõe de tempo para preparar uma boa aula? Infelizmente o que tem intensificado nas políticas de formação de professores são as influências multilaterais que veiculam os princípios neoliberais nas definições das políticas educacionais. Segundo Duarte (2006), estas concepções educacionais estão diretamente vinculadas às necessidades do sistema societal, pautadas na eficiência e racionalidade técnica, na ação prática, para saber lidar com as mudanças em curso. Dessa forma, a educação que corresponde a esses objetivos é expressa por meio de concepções pedagógicas e psicológicas “sedutoras”, mas que nem sempre consideram e valorizam o trabalho do professor. A pedagogia do “aprender a aprender” é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea que tem permeado os documentos oficiais da Educação com um caráter inovador e moderno, mas que, na verdade traz em oculto um forte processo de alienação.

O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para a formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2006, p. 8).

Certamente não é a concepção desses princípios do “aprender a aprender” que advogamos, e sim uma concepção marxiana de autonomia intelectual, tendo o trabalho como princípio educativo, cuja base se assenta na indissociabilidade teoria-prática e tendo como objetivo a formação do homem ominilateral. É o processo criador e produtor, não a pedagogia do ativismo. Também não seria primar por uma escola “piloto” e as demais referências. Gramsci (1979) critica experiências dessa forma. Nesse sentido, para Gramsci, não se pode facilitar o ensino porque o estudante não tem acesso ou por ser trabalhador “A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar ‘facilidades’” (p. 139, grifos no original). Para o autor, elevar a capacidade criadora da classe trabalhadora é condição *sine qua non* para a construção de um novo bloco histórico.

A escola única para Gramsci (1978) é a universalização do trabalho como princípio educativo, tendo como objetivo formar intelectuais. Ele acredita que todos os homens são intelectuais “[...] é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, já que o pensar é próprio do homem como tal a menos que se trate de um caso de patologia” (p. 35), pois o trabalho, por mais mecânico e grosseiro, exige esforço manual e intelectual e não só neuromuscular. Para ele, toda elaboração é intelectual. Nesse sentido, a escola é formadora de intelectuais, não apenas para dominar conteúdos, mas para o comando, dirigir quem governa. É preciso inserir a política e a sociedade na escola. Na maioria das vezes não se forma para o comando e as autoridades querem pessoas disponíveis para participar das mais diferentes situações na sociedade. Boa parte da população fica alheia porque não teve e não tem esse tipo de formação.

Gramsci critica educação na sociedade capitalista, visto que, quando o trabalho se configura nesta sociedade, ele deixa de ser formação e emancipação, e assim, a educação, também submetida a esse processo, deixa de se constituir formação omnilateral, e constitui-se em (de)formação. Nesse tipo de sociedade, em que o trabalho se torna alienado, a educação também se torna alienada, formando, assim, o homem unilateral. Essa não é a melhor relação a se estabelecer entre trabalho e educação: adestrar corpo e mente para ser produtivo.

Não se deve formar unicamente para execução de máquinas, de planos prontos, mas para o domínio, como afirmamos anteriormente, para desenvolver o processo de emancipação. É preciso lançar as sementes contra essa lógica mercantil. Essa questão, segundo Gramsci, é indissociável da prática educativa – a política –, uma deve alimentar a outra. Mais que dar aulas, deve-se construir a síndrome²² da resistência, da militância política. Não basta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo. Em Marx e em Gramsci, não há espaço para o voluntarismo nem para o mecanicismo. É preciso ter o querer e a vontade para esse querer. Como afirma Mascarenhas (2005), a relação trabalho/educação não pode ser encarada de maneira ingênua, é preciso desenvolver a politização e a

²² Wanderley Codo (1999) apresenta a definição precisa de síndrome: “é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconsciente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto” (p. 254). Daí, tomamos essa concepção “emprestada” deste autor para referirmos que o professor, ao invés de construir a síndrome da desistência, deve construir a “síndrome da resistência”, ou seja, compreendemos que o trabalhador deve se constituir como sujeito da práxis transformadora e essa “síndrome” passa necessariamente pela relação da ação pedagógica com a ação política.

coletivização das ações, visto que essa relação é permeada pelas relações de poder, de conflitos existentes entre os grupos e pelos diversos interesses que estão em jogo. Assim, não se separa ação pedagógica de ação política. Pensar na relação trabalho e educação pressupõe pensar nas relações que se estabelecem no mundo do trabalho e na esfera educacional. Para isso, faz-se necessário pensar nas características do trabalho do professor e aqui, especialmente dos trabalhadores da EI. É este debate faremos no próximo capítulo.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 ESPECIFICIDADE DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO

A problemática referente à relação entre trabalho e educação pode ser articulada com a questão da natureza do trabalho em educação. Entretanto, é preciso pensar, antes de prosseguir a análise, o que significa a expressão “trabalhadores em educação” e quem é o trabalhador em Educação Infantil (EI).

Em primeiro lugar, trabalhadores em educação seriam os profissionais que se dedicam à atividade de “ensinar” intencionalmente. Segundo Luckesi (1995), é aquele que cria condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupo humano. Somos nós, quando passamos por um processo formal de aquisição de conhecimentos e habilidades, garantidos por uma instituição de nível superior ou não, preparados para atuar no magistério ou em outras atividades. Vencemos, assim, no decorrer de alguns anos, currículos e programas, tendo em vista a habilitação para atuar na EI ou nos demais níveis e modalidades de ensino.

Faz-se necessário também recorrer a noção histórica das transformações ocorridas na construção do trabalho docente, visto que, o trabalho docente e a organização escolar e, em especial o trabalho do profissional da educação, no processo de consolidação e constituição da sociedade, têm se submetido às variadas formas de estrutura organizacional. Essas formas de organização são expressões materiais do desenvolvimento social, econômico e cultural da sociedade, que impuseram uma constituição no ser e no agir dos trabalhadores da educação. Tais dimensões organizativas se entrecruzam nas relações sociais e no interior das instituições escolares e não há como compreender esse trabalho somente por um aspecto, mas nas relações entre ambos. No decorrer deste capítulo, apresentaremos, por intermédio de diferentes autores, e nas situações apreendidas durante a pesquisa empírica, a constituição e as características do trabalho docente.

Concebemos o trabalhador docente, antes de tudo, como um ser humano e, como tal, sujeito da história, visto que é o trabalho que empresta ao homem sua característica histórica. Segundo Paro (2000),

O meramente natural não tem história. Quando consideramos uma espécie animal, por exemplo, no período de cem anos, constatamos não ter havido mudanças. O animal é o mesmo no decorrer do tempo porque está preso a sua necessidade (ou “necessariedade”) natural. Isso porque conceituamos o animal em sua finitude natural. Com o homem a coisa é diferente. [...] O homem é sua “porção” natural e aquilo que ele produz. E aquilo que ele produz modifica permanentemente seu meio. [...] Essa transcendência do meramente natural que o faz um ser histórico o homem consegue pelo trabalho (p. 29-30, grifos no original).

Entendemos que o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento e execução de um projeto histórico que esteja voltado para o homem, mas não como executor das diretrizes e reformas educacionais, e sim como crítico e autor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo, do qual é parte intrínseca. É como outros profissionais, construtor da história, na medida em que age conscientemente. O educador, aqui, é visto como um sujeito que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói seu agir, seu projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico. Assim sendo, ele não poderá exercer as suas atividades isento de opções teóricas e políticas, ou então só porque gosta de crianças ou tem afeto por elas.

Saviani (1991) e Paro (2000) ressaltam que, para discutir a natureza do trabalho dos professores é preciso contemplar os conceitos marxianos de produção material e não material, pois, somente assim, segundo os autores, é possível avançar e superar a polêmica provada entre trabalho produtivo e não produtivo.

Segundo Paro (2000), a natureza do trabalho pedagógico é não material. Seu produto não é um objeto “material”, mas um serviço. Seguindo esse pensamento, o autor afirma que o trabalho pedagógico escolar não pode subsumir, senão formalmente, à sociedade capitalista, em virtude mesmo de sua natureza. Essa reflexão nos remete a Marx (1975, 1980). Para ele, há dois tipos de trabalho não material. Um que, apesar de sua essência ser não material, assume alguma materialidade para entrar no mercado capitalista, como acontece com a produção dos livros. Assim, verifica-se a separação entre produção e consumo. Entretanto, há outro tipo de trabalho não material que a produção e consumo se dão concomitantemente, é o caso do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula.

Saviani (1991) afirma que há vários equívocos na definição de trabalho produtivo e trabalho improdutivo. Ele determina a natureza e especificidade da educação no

âmbito da categoria “trabalho não-material”. E ainda esclarece a distinção desses dois termos – produtivo e improdutivo²³ –, bem como entre produção material e não-material, baseado nos escritos de Marx. Saviani distingue a produção não-material em duas modalidades: aquela em que o produto se separa do produtor e aquela em que o produto não se separa do ato da produção; e é nesta segunda modalidade que se localiza a educação. Para ele, tentar compreender a natureza do trabalho educativo pela via da polarização entre produtivo e improdutivo é um equívoco, visto que, pode-se ter tanto o trabalho em educação que gera mais-valia, quanto o que não gera mais-valia, e afirma que o chamado setor de serviços tem esse nome porque se liga à aquisição de bens que têm valor de uso direto. Entretanto, os serviços não são elementos improdutivos porque eles podem acontecer na forma de produção ou não de mais-valia. Ainda afirma que:

Na medida em que eu compro um determinado serviço por dinheiro enquanto dinheiro, eu não estou com isto extraindo mais-valia. Eu só extraio a mais-valia na medida em que eu compro determinado serviço por dinheiro enquanto capital. Ou seja, na medida em que o referido serviço é adquirido não em função do bem que vai ser consumido (ou seja, para consumo próprio) mas em função da possibilidade de que, através dessa aquisição eu aumente o meu capital (SAVIANI, 1991, p. 79-80).

Sendo assim, a natureza do trabalho pedagógico é trabalho material e não-material. Segundo Saviani, a produção não-material coincide com a produção do saber; é a produção “espiritual”, “não é outra coisa senão a forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras” (SAVIANI, 2003, p. 7). O autor enfatiza essa questão baseado em Marx²⁴,” para pensar esse problema. Ele faz uso das aproximações de Marx ao defender uma especificidade da educação escolar fundada na indissociabilidade entre produção e consumo e na maneira limitada, da própria natureza da educação de se subordinar totalmente ao capital. Citando uma passagem de Marx, ele

²³ Trabalho produtivo e trabalho improdutivo é conceituado por Saviani da seguinte forma: “o que diferencia, propriamente, o trabalho produtivo do improdutivo é o fato de o primeiro gerar mais-valia. Portanto, o trabalho produtivo, independente dele se materializar ou não num objeto, independente de gerar ou não riqueza material, independente de produzir bens úteis ou supérfluos, ele é produtivo na medida em que gera mais-valia. Nesse sentido mesmo o trabalho não material pode ser produtivo (SAVIANI, 1991, p. 79).

²⁴ Maiores esclarecimentos ver: SAVIANI, Demerval. **Ensino público**: algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez, 1991 e MARX, Karl. **Capítulo inédito D’capital**: resultados do processo de produção imediata. Porto: Publicações Escorpião, 1975 e **Teorias da mais valia**: história crítica do pensamento econômico (livro IV de O capital). São Paulo: Difel, 1980.

completa: “o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada e, pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas” (MARX, 1975, p. 79).

Assim, compreendendo a relação entre a natureza do trabalho pedagógico e a organização capitalista do trabalho, Saviani (1991) afirma que é preciso retomar aos debates de Marx (1975), sobre a produção material e não material. Ao tratar da produção não material, Marx (1980) afirma que esse tipo de produção pode se dar de duas formas: uma que resulta em mercadorias que poderiam circular no intervalo entre o ato de produção e de consumo (livros, obras artísticas), ou seja, a mercadoria existe de forma autônoma; e a outra, na qual a “produção é inseparável do ato de produzir”; a produção e o consumo são simultâneos (trabalho do ator, professor, médico). Saviani identifica o trabalho educativo na segunda forma e desenvolve a seguinte análise sobre o assunto:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato dar aula é inseparável da produção deste ato e do consumo deste ato. A aula é, pois produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Conseqüentemente, pela própria natureza da coisa, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. De fato, em algumas esferas, de maneira limitada, ele pode ocorrer, como acontece, por exemplo, com os chamados “pacotes pedagógicos”: nesse caso uma aula pode ser produzida e convertida em pacote (cassete) que pode ser adquirido como mercadoria. Ocorre, então, a pergunta: essa tendência é generalizável? [...] minha hipótese de resposta a essa questão é negativa. Tal tendência não pode se generalizar simplesmente porque ela tenta em contradição com a natureza própria do fenômeno educativo. Em conseqüência do ponto de vista pedagógico, ela não pode se dar senão de forma subordinada, periférica (SAVIANI, 1991, p. 81-2, grifos no original).

A constatação deste autor está contida no texto de Marx (1983), ao afirmar que a especificidade do trabalho escolar (público ou particular) o impede de se submeter às relações capitalistas de forma generalizada. O autor demonstra que no trabalho não material, o capitalismo não pode aplicar-se a não ser de forma restrita; a atividade docente aparece apenas como exemplo ilustrativo de uma das modalidades em que pode o trabalho não material apresentar-se, isto é, aquele produto que não se separa do ato de produção.

Paro (2000) afirma que essa tese de Saviani (1991) tem ficado intocada em relação ao apelo à natureza do trabalho pedagógico, como processo de trabalho cuja produção e consumo se dão ao mesmo tempo. Segundo ele, Saviani (1991) supõe a

atividade de ensino, a aula, como produto da educação escolar que não se separa de seu consumo pelos alunos. Paro (1988), ao abordar a natureza do processo de produção pedagógica na escola demonstra que essa natureza, enquanto trabalho humano, exige a consideração de um conceito mais abrangente do produto de tal processo. Segundo o autor, uma das formas de se iniciar essa análise é estabelecer, com precisão, a própria posição da escola e, no caso específico deste trabalho, é preciso pensar a natureza da instituição de EI. Nas palavras de Paro, ao reivindicar um papel transformador para a escola, coloca-a no seio da superestrutura²⁵, como uma das instituições da sociedade civil. Ele afirma ainda que:

[...] um simples exame das condições concretas em que se realiza a educação escolar, bastará para identificar elementos que são próprios da produção que se realiza no nível da estrutura econômica. O mais flagrante desses elementos aparece no ensino privado, onde o trabalho do professor, por exemplo, constitui-se, do ponto de vista da produção capitalista, em autêntico trabalho produtivo (PARO, 1988, p. 137).

Segundo este autor, um empresário de escola particular, ao aplicar seu dinheiro na compra de força de trabalho, por mais que se interesse pelos destinos da educação e pela qualidade de ensino de sua escola, não está preocupado apenas com a utilidade do produto que resultará no fim do processo. Sua preocupação maior é que o processo renda mais que o montante que ele investiu, e só quando isso acontecer é que ele poderá permanecer como capitalista. Na sociedade capitalista a aula é considerada produto do processo de educação escolar, visto que é a aula, como mercadoria, que se paga no ensino privado, sendo esta também um serviço prestado pela escola privada e pública. Nesse sentido, o trabalho do professor é trabalho produtivo, visto que produz mais-valia para o empresário da escola.

Ainda para Marx (1983), “trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção” (p. 75). Conforme o exposto poder-se-ia constatar que o trabalho do professor é um trabalho produtivo, uma relação entre escola e fábrica, visto que ambas se aplicam ao modo de produção capitalista, frustrando qualquer tentativa de entender uma especificidade do trabalho pedagógico escolar. Entretanto, esta

²⁵ Determinadas categorias teóricas são fundamentais para entender o pensamento gramsciano, tais como: bloco histórico, totalidade (vinculação orgânica entre estrutura e superestrutura), hegemonia, sociedade civil, sociedade política, intelectual orgânico. Maiores aprofundamentos ver: PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977; e GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

conclusão não resiste a uma análise mais cuidadosa. Não há nada de estranho no fato de que o modo de produção capitalista se encontre presente na escola e nas instituições de EI, mesmo sabendo que, numa sociedade capitalista, as instituições são subsumidas a muitos processos de alienação e carregadas de características e reproduções de seu sistema. Contudo, não se pode inferir que essas instituições se convertam integralmente em autênticas unidades de reprodução do capital, pois elas podem ser espaços privilegiados de lutas.

Analizando esta questão Paro (2000) afirma que se examinarmos de modo cuidadoso, entenderemos que: “a aula consiste tão-somente na atividade que dá origem ao produto de ensino. Ela não é o produto do trabalho, mas o próprio trabalho pedagógico” (PARO, 2000, p. 32). Este autor discorda que se considere a aula como produto vendável da educação, ou seja, como mercadoria, visto que, esse procedimento, reflete uma concepção “tradicional”, “bancária”, apontada por Freire (1982). Esta compreensão de aula, ou do processo pedagógico, configurada na sociedade capitalista, se relaciona com a concepção de reduzir todas as relações sociais a relações comerciais de compra e venda.

Nesse sentido, cabe analisar mais detidamente o trabalho do professor como trabalho produtivo. Há um consenso no que se refere a não vinculação da educação diretamente à produção capitalista, mesmo submetida à racionalidade e à organização da burocracia estatal e ideologicamente controlada. A escola e os trabalhadores da educação não produzem de forma similar ao desenvolvimento do setor produtivo. Há, contudo, controvérsias quando não se considera a aula como produto vendável da educação, pois no contexto da sociedade capitalista, as configurações diferentes para o professor, as quais exigem diferentes processos de socialização, como afirma Frigotto (2004), fazem com que a educação seja cada vez mais instrumentalista e fetichizada, adequando o trabalhador às necessidades da produção.

Se pensarmos nas reflexões feitas por Marx sobre a produção não material – teatro, medicina, educação –, as mesmas se materializam em várias áreas. Porém, faz-se necessário compreender que nessa formatação do capital, como no caso do professor, este tem se configurado com determinadas diferenças. Hypolito (1991) afirma que não se pode fazer das afirmações de Marx algo rígido, fixo e imutável. É preciso entender que Marx somente teve contato com o trabalho “vivo” do professor e esta era a única possibilidade de

o professor apresentar seu trabalho. Dessa forma, o consumo de sua produção – aula – só se dava no mesmo instante da produção. Atualmente – século XXI – o trabalho do professor é apenas uma modalidade entre muitas, pois tem aumentado gradativamente a introdução de tecnologias educacionais que, em muitos cursos, excluem a presença física do professor. Assim, em muitos casos, como no tele-ensino, no ensino a distância, no próprio livro didático, na fragmentação do trabalho – aqui se destaca o trabalho das trabalhadoras da EI de quem “cuida” e de quem “educa” –, da hierarquização e relações de poder, em que a coordenadora/especialista é quem dita o que a trabalhadora deve ou não realizar, enfim, todos esses fatores contribuem para a redução e desqualificação do trabalho do professor. Porém, por mais que o trabalho escolar esteja penetrado pela lógica do capital, com novas configurações, acreditamos que ainda há determinados elementos constitutivos que impõem uma análise diferenciada e contraditória. Como afirma Hypolito (1991):

O controle do trabalho do professor, a perda da autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho, não são fatores que desenvolvem tranquilamente, pois o professor luta para não perder a autonomia, para não ser controlado e busca formas para superar a fragmentação do trabalho. O processo de trabalho fabril se apresenta num grau muito maior de dominação e a análise do processo de trabalho escolar não pode ser feita com o emprego absoluto das mesmas categorias. É preciso encontrar a particularidade, e não a especificidade, do desenvolvimento do processo de trabalho na escola (p. 10-11).

Nessa perspectiva concebe-se a organização do processo de trabalho escolar como espaço social de confronto entre os interesses de classe social. Se compreendermos a educação como a apropriação de saber, um fenômeno social e universal, uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades historicamente produzidas, sendo a escola, e aqui se destaca a instituição de EI, como uma das instâncias que provêm educação, a consideração de seu produto não poderia se restringir ao ato de aprender. Como afirma Paro (2000), no ato de aprender o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Assim, ele não pode ser considerado apenas como consumidor, ele é parte ativa do processo e, desse modo, além de objeto é também sujeito. Esse educando não é também um objeto que não oferece resistência, ou apenas resistências naturais, como afirma Paro (1988):

[...] sua resposta ao processo produtivo se dá de acordo com sua natureza humana, a qual transcende o puramente natural, embora não o deixe de conter. Como essa transcendência só se dá através do trabalho, temos que, no processo produtivo escolar, a resposta do aluno à ação transformadora do trabalho humano (ação principalmente do professor, mas que inclui todos os demais elementos envolvidos na atividade educativa) só pode dar-se através da participação ativa no processo, ou seja, através de seu trabalho. Claro que o conceito de trabalho, aqui, não deve ser entendido do ponto de vista da produção capitalista, como “trabalho produtivo”, mas como trabalho humano em geral, como “atividade orientada a um fim” (p.142, grifos no original).

O autor faz uma analogia da escola com o processo de produção material, afirmando que o educando se torna também “objeto” de trabalho, na medida em que é “sobre ele” que se processa o trabalho pedagógico, e que se “transforma” nesse processo, permanecendo para além dele. Entretanto, continua o autor, essas analogias não podem ir além disso, visto que, enquanto no processo de produção material, o objeto de trabalho opõe resistência à sua transformação de maneira passiva, “a resposta do educando a esse processo se dá de acordo com sua especificidade humana, que é ao mesmo tempo natural e transcendência do natural” (PARO, 2000, p. 32). Isto é, o ser humano participa ativamente, visto que ele é um ser histórico. Dessa forma, o educando é consumidor em tal atividade, se constituindo também produtor, pois ele pode assimilar consciente e ativamente os conteúdos, ou os valores, atitudes e comportamentos produzidos na instituição, principalmente no caso de crianças menores de cinco anos²⁶.

Além disso, como afirma Paro (2000), no processo material de produção, as modificações produzidas no objeto de trabalho não são de natureza material, pois a transformação que se dá no processo pedagógico está relacionada com a personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, habilidades, convicções. Assim, se o processo pedagógico se efetivou de forma satisfatória, considerando que o educando ampliou seu nível cultural e científico, desenvolveu independência de pensamento, criatividade, dentre outras características, este educando “sai” do processo diferente de

²⁶ Conforme a Lei nº 11.274, aprovada em fevereiro de 2006, modificou-se a educação básica ao estender o Ensino Fundamental para nove (9) anos. Essa legislação altera a entrada da criança no EF que passa a acontecer aos seis (6) anos de idade, reduzindo a população a ser atendida nas instituições de Educação Infantil para até os 5 anos de idade. Em Jataí, uma Resolução do Conselho Municipal de Educação nº 023/07, Art. 6º regulamenta que: “os alunos deverão ser matriculados no Ensino Fundamental de 09 anos com idade mínima de 06 (seis) anos ou a completar até 31 de janeiro do ano letivo em curso”; por isso, ao longo deste texto utilizaremos a referência de “crianças menores de cinco anos”, entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 faz referência de atendimento às crianças em instituições de EI com idade entre 0 e 6 anos tal como está contido nos artigos 29 e 30 dessa lei.

quando entrou. Esta diferença constitui o produto da educação escolar; nesse sentido, que o produto se separa da produção, na medida em que, para além do processo, permanece algo que é utilizado pelo educando pela vida afora. Segundo Paro (2000), essa separação não se dá tal qual na produção material, visto que, nesta, há um intervalo entre produção e consumo, de tal forma que o produto se destaca da produção. No caso da natureza do trabalho pedagógico, o consumo se dá imediatamente, mas, ao mesmo tempo se estende para além do ato de produção também.

Concordamos com essa posição de Paro ao descrever que a natureza do trabalho do professor não é material. Entretanto, ressaltamos que quando o trabalho se configura nessa organização societal do capital, todos os indivíduos tornam-se vendedores de mercadoria, como afirma Marx (1975), sejam essas mercadorias objetos ou serviços. Nesse sentido, entendemos que o trabalho docente possui o que Marx (1983) denominou de duplo caráter do trabalho – componente necessário à constituição do indivíduo como ser social e, na particularidade histórica do capitalismo, contribui para a reprodução das desigualdades sociais e da alienação do homem. Destarte, reconhecemos que o modo de produção do capital, desde sua origem, subordina os sistemas formativos do sistema escolar à reprodução do seu metabolismo. Embora proclame uma educação pública, gratuita, laica e universal, trata-se de uma educação instrumentalizada e fetichizada, cujo objetivo é adequar o trabalhador às normas do capital. Porém, acreditamos que essa intensidade de alienação se distingue nas diferentes etapas da educação, visto que, a possibilidade, tanto no plano teórico quanto político, da crítica às relações sociais capitalistas, suas concepções e práticas educativas podem ser mais intensas na docência do ensino superior, no qual, a associação pedagógica e política estão ainda menos dissociadas, ou seja, a intensidade e gradação da alienação é diferente. Entretanto, estamos todos imersos em maior ou menor grau, pois, esse sistema tem se mantido potente no processo de cooptação, alienação e fetichização dos trabalhadores ou de estratégias de transformismo das lutas e experiências históricas, e aqui se destaca, dos trabalhadores da educação. Porém, é importante evidenciarmos que não estamos ignorando ou negligenciando as diferentes possibilidades que reforça a luta na superação das relações sociais do capital dos vários grupos de trabalhadores e organizações no sentido de construí-las. A leitura que Duarte (2001) faz da materialização da atividade educativa no contexto societal do capital, nos ajuda a avançar nessa direção. Segundo ele:

[...] a atividade do educador não é um mero meio para satisfazer a necessidade de sobrevivência física, mas sim a satisfação de uma necessidade vital para ele como indivíduo, a necessidade de formar outros indivíduos de maneira humanizadora. A alienação no caso do trabalho educativo possui uma diferença em relação a outros tipos de trabalho. Em outros tipos de trabalho o produto pode não ser prejudicado pela alienação do processo. O trabalhador pode se alienar, se esvaziar no processo de produção, mas o produto vir a enriquecer a sociedade. O trabalhador pode se unilateralizar no processo e o produto contribuir para a universalização do gênero humano. Mas, isso não ocorre no caso do trabalho educativo. Nesse caso, a alienação do trabalhador perante o processo gerará também a alienação no que se refere ao produto, no caso, à formação do indivíduo educando. Assim, se o trabalho educativo se reduzir para o educador a um simples meio para a reprodução de sua existência, para a reprodução de sua cotidianidade alienada, esse trabalho não poderá se efetivar enquanto mediação consciente entre o cotidiano do aluno e a atuação desse aluno nas esferas não-cotidianas da atividade social. A atividade educativa se transformará, também ela, numa cotidianidade alienada, que se relacionará alienadamente com a reprodução da prática social (DUARTE, 2001, p. 56-57).

Se é assim, no caso específico do trabalho docente, como este se configura? Qual é sua natureza? São essas questões que abordaremos a seguir neste capítulo.

2.2 O TRABALHO DOCENTE COMO CONSTRUÇÃO HISTÓRICA

Para se compreender o trabalho em educação e a concepção de trabalho docente, faz-se necessário caracterizá-los como trabalho, constituído como atividade humana em processo de construção histórica. É fundante pensar na educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas para que o homem empreenda sua trajetória pessoal e coletiva, integrando-se a um grupo, assimilando e assumindo cultura. Nesse sentido, entendemos que o ser humano se identifica pela sua natureza cultural e histórica e, essa formação se efetiva pelos processos educativos que se dão em suas diferentes interações com o ambiente físico, social e cultural. Portanto, a tarefa educativa é essencial para a existência do homem.

Uma das características que o trabalho em educação assumiu nas sociedades contemporâneas é sua institucionalização no *locus* escola. Escola na origem grega – *schole*, na latina – *schola*, significa casa ou estabelecimento onde se recebe o ensino de ciências,

letras ou artes. Instituição encarregada do ensino coletivo e geral. O que proporciona instrução, experiência, vivência. A origem latina da palavra escola nos remete a um lugar no qual se recebia o ensino de ciências. Para além dessa definição, nessa abordagem, percorreremos a linhagem do trabalho educativo na civilização ocidental. Entendemos que trabalho educativo é uma atividade exercida pelo conjunto de membros de uma sociedade. Todos educam e são educados, conforme Brandão (2005), mas é o professor quem tem a função social mais específica e especializada para realizar tal trabalho. Delimitaremos ainda as especificidades da docência brasileira, a qual tributamos nossa tradição cultural; compreendendo o trabalho docente em educação, a partir de um recorte temporal mais específico, século XV, o qual gestou o magistério como o conhecemos hoje, ou seja, início do século XXI.

Segundo Costa (1995), as mudanças na forma de conceber o mundo que aconteceram na Grécia, ao longo dos séculos, registram simultaneamente, o surgimento da escrita, da moeda, da lei e da *polis*. Essas questões ampliam a possibilidade da abstração do pensamento, o qual deixa de basear-se somente na memória, sendo criado o espaço do debate, edificando o primado da palavra, que até então era considerada mágica, ditada pelos deuses. Assim, o homem pôde expressar sua individualidade, e mediante o confronto, engendra a política que dá origem ao cidadão da *polis*.

Marrou (1990) analisa que, mesmo existindo alguns tratados materiais sobre a gênese da educação na antiguidade, há uma dificuldade em se fazer um estudo mais aprofundado, visto que a documentação, existente, embora se materialize em alguns estudos, ainda não foi explorada suficientemente. Desde a antiga Grécia, a educação escolar e a escola se abrem às *peessoas cidadãs* livres, ou seja: homens e não mulheres, livres e não servos, gregos e não bárbaros, prestando sua contribuição na formação cultural e política da *polis*. Quando um cidadão pertencia à elite rural, ia à cidade estudar. A educação, para os gregos, era objeto primordial. Por toda a parte em que se instalavam, logo implantavam as instituições de ensino – escolas primárias e ginásios. A iniciação à vida grega ocorria mediante a educação clássica, a qual “modelava” as crianças tornando-as diferentes do homem bruto e bárbaro.

Segundo Marrou (1990), pode-se afirmar que a tradição da cultura grega está em Homero, o qual representa a base fundamental de toda a pedagogia clássica. A educação

visava a formação do nobre guerreiro, cujas virtudes eram a coragem, a prudência, a lealdade, a hospitalidade, a honra e o desafio à morte. Dessa forma, na primeira infância – até aos sete anos –, a criança permanecia com a família; depois era entregue a uma pessoa ligada ao rei, um preceptor para aprender o ideal cavaleiresco. A educação homérica tinha duas dimensões: uma dimensão técnica, que preparava a criança progressivamente para ser inserida em um determinado modo de vida, e a dimensão ética, que trabalhava com o ideal de existência, a formação do homem. Segundo Manacorda (2002), foi nessa época que houve a divisão entre dominantes e dominados e a consequente separação entre fazer e pensar.

A educação também ocupou lugar privilegiado na história da educação na Grécia Clássica, em cidades como Esparta e Atenas. Como a sociedade espartana era muito rigorosa, a educação era definida como adestramento e se organizava em função das necessidades do Estado. A política espartana se interessava pela criança antes mesmo de esta ter nascido. Ao nascer, ela deveria ser apresentada a uma comissão de anciãos; entretanto o futuro cidadão só era aceito se fosse belo, bem formado e robusto. Aqueles, considerados raquíticos e desproporcionados, eram condenados à morte. O Estado se apropriava da criança após os sete anos, por meio de uma educação pública e obrigatória. Esta criança passava então a viver em comunidades constituídas por grupos etários, dirigidos pelos que mais se distinguiam. A sociedade ateniense, mesmo representando um progresso na evolução educacional, não se diferenciava muito da educação espartana. Então, para o homem grego, a educação era um conjunto de cuidados dispensados por um homem mais velho a um jovem. Destacamos Platão (2000) como importante pensador desse projeto educacional. Ele sugeria que os pais não tivessem filhos além dos que pudessem manter, sendo isso considerado uma das obrigações cívicas. O ideal pedagógico consistia no cultivo das virtudes guerreiras, distanciado do conceito moderno de instrução. O importante era comandar e produzir obediência. Marrou (1990) afirma que a formação da infância, para os gregos, é muito mais do que uma concepção intelectual, letrada, sábia; é, acima de tudo, a formação moral.

Segundo Lima (2005), a educação no período helenístico, foi chamada de *educação clássica*. Esta se propagou de todo o mundo grego ao mediterrâneo e se estendeu pelo período romano. Destaca-se aqui a divisão do desenvolvimento em períodos:

criancinha (abaixo de sete anos), criança (de sete a quatorze anos) e adolescente (de quatorze a vinte e um anos). A criança menor de sete anos permanecia com sua família, aos cuidados das mulheres. Na época helenística, somente os filhos dos reis podiam frequentar a escola:

A educação propriamente dita (*Paidéia*) começa sempre após os sete anos, idade em que a criança é enviada às escolas. Até então trata apenas de criação: a criança é alimentada em casa e permanece entregue às mulheres, à sua mãe primeiro, mas sobretudo (em todas as famílias que alcançam um nível de vida pelo menos abastados) à aia [...] ama-de-leite propriamente dita; como esta é em geral uma escrava, por vezes uma mulher liberta, como acontece também com a ama-de-leite, que envelhece na casa, cercada por um respeito enternecido da parte de sua antiga criança-de-peito (MARROU, 1990, p. 224).

Como a criança pequena não tinha muito significado social, não havia tanta preocupação com a educação dela e nem a levavam muito a sério, visto que ela não fazia parte da “*Paidéia*”²⁷. O período escolar, considerado por Aristóteles (2002), era dos sete aos quatorze anos. Porém, isso não significava que a criança não era educada. Sua educação se iniciava desde os primeiros anos quando a criança era inserida na vida social, ao participar das boas maneiras, geralmente ensinadas pelas amas. Esse período é consagrado como aquisição da linguagem, portanto, muitos educadores insistiam na necessidade de uma ama-de-leite com boa dicção, a fim de se evitar que a criança adquirisse hábitos viciosos. Outra questão da educação da criança de zero a cinco anos é a iniciação cultural, isto é, a criança grega era inserida no mundo da música, por meio das cantigas de acalanto; no mundo da literatura, mediante os contos das amas-de-leite: fábulas com personagens animais, histórias de bruxas, narrativas; e no mundo religioso, por intermédio dos mitos e lendas dos deuses e heróis.

Para Costa (1995), foi nesse período que se configuraram diferentes formas de educadores. O pedagogo²⁸ é o que conduz a criança ao lugar onde receberá preparação

²⁷ Termo criado por volta do século V a.C.. Inicialmente significava criação de meninos (pais, *paidós*). Com o tempo, adquire novos significados, tornando-se difícil de ser traduzido. Aqui, o termo é usado como cultura ou eloquência do saber. Ver JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

²⁸ A trajetória histórica do termo pedagogia se reporta a antiguidade – Grécia –. Segundo Jaeger (2001), o termo pedagogia tem origem nos sofistas, quando ao fazer educação se eleva no plano das ideias consciente. Para Marrou (1990), a influência grega já se exercia sobre os etruscos e marcou tão profundamente o império romano que não se podia falar em cultura helenística ou latina, mas cultura única que os alemães denominavam “cultura helenística-romana”. Segundo Saviani (2008), a primeira vez que apareceu a palavra

física pelo pedótriba (instrutor físico). Além do preparo físico, recebia educação musical – dança e poesia –. Aprendia também a gramática – leitura e escrita –, porém, esta não tinha o mesmo prestígio da educação física, era ensinada em qualquer lugar: numa praça, numa esquina, ou numa sala improvisada.

A educação romana desenvolveu-se paralela à grega; porém um pouco mais tardia. Mesmo sofrendo muitas influências dos gregos, os romanos compunham-se, de maneira independente, à margem do mundo grego, enfatizando, conforme Marrou (1990), uma educação de camponeses. Tal educação tinha como característica principal a iniciação progressiva de um modo de vida tradicional. A criança, desde muito pequena, era levada a imitar o adulto com seus gestos; ao crescer, era admitida de forma silenciosa no mundo dos adultos. Essa admissão se dava ouvindo o adulto falar sobre o tempo, o trabalho, os animais, além de acompanhar este nos diversos trabalhos nos campos, lavouras e pastos. O conhecimento era sustentado nos costumes dos ancestrais, assim sendo, a constituição da família ocupava lugar de destaque na sociedade, sendo a própria mãe a educadora do seu filho. Quando a mãe não podia desempenhar esta função, escolhia-se uma descendente da família em “idade madura”. Esta deveria ser uma “mulher de respeito”, ter moral e ser severa até nos brinquedos. Portanto, para os romanos, “a família é o meio natural em que deve crescer e formar-se a criança” (MARROU, 1990, p. 361).

Segundo Marrou (1990), a educação em Roma sofreu crescente influência da proposição formativa grega, reproduzindo a ideia de uma educação mais “formal”, a iniciar-se após os sete anos. Em Roma havia três graus sucessivos de ensino. Entre eles o primário. A criança entra nesse grau com sete anos e vai até aos onze. Havia também as crianças filhas dos escravos que recebiam a educação numa escola doméstica. Essa educação era orientada de duas maneiras: uma para o trabalho, outra para as “coisas do espírito”. Dessa forma, toda grande casa possuía um número de escravos letrados e eruditos. A maioria das crianças – meninos e meninas – frequentava as mesmas instituições. O programa da escola primária era muito limitado: aprendia-se somente a ler e a escrever. O princípio da educação era “aprender bem as letras é o começo da sabedoria”.

pedagogia no cenário brasileiro foi em 1817 quando foi promulgada a “Lei das Escolas de primeiras letras”. Segundo Aranha (1996), a palavra Pedagogia vem do grego (paidós – criança e agogós – condução), que quer dizer a ciência que estuda a condução da criança durante o seu desenvolvimento.

Segundo Costa (1995), os sofistas eram mestres ambulantes procedentes de várias partes do mundo grego que fascinavam a juventude com sua retórica. Sócrates e Platão os criticavam por fazerem uso de sua sabedoria de forma ardilosa e por cobrarem suas aulas, visto que à época, apenas os pobres deveriam exercitar-se nos ofícios, enquanto aos ricos cabiam entregar-se à música, à equitação, à caça e à filosofia. Entretanto, na contemporaneidade se faz uma releitura do papel dos sofistas, visto que eles deslocaram o foco das preocupações especulativas da época, da procura dos princípios e da causa primeira de todas as coisas para uma reflexão mais antropológica. Como afirma Costa (1995):

Pode ser atribuída aos sofistas a prática de uma educação intelectual que se afasta da educação física e musical e introduz a noção de formação contínua no adulto que se torna capaz de refletir sobre seu tempo. Não se trata de uma educação popular, mas da formação de líderes políticos. [...] talvez já apresentasse uma tentativa de valorização da função docente, quem sabe os primórdios da idéia de profissionalização (p. 67).

O período medieval europeu, desenvolveu-se por dez séculos e de difícil descrição. Entretanto, para sintetizá-lo Marrou (1990) o caracterizou pela preponderância do feudalismo, visto que aos poucos, o escravismo, modo de produção da Antiguidade Clássica, cedia lugar ao feudalismo. A Igreja, maior instituição feudal do Ocidente Europeu, surgiu como elemento agregador, exercendo hegemonia ideológica, política, jurídica e cultural. Como afirma Duarte (2004), era a religião que dava unidade simbólica aos povos inimigos. Atuando em todos os níveis da vida social, ela estabeleceu normas, orientou comportamentos e, sobretudo, imprimiu nos ideais do homem medieval a cultura religiosa, impregnando durante séculos os sistemas educacionais de vários países. As escolas episcopais, mantidas pelos bispos, tinham um horizonte bastante “limitado”, portanto, o propósito da maioria das escolas era formar monges e clérigos. Os monges eram os únicos letrados, pois nem os nobres e servos sabiam ler. Com o passar dos tempos, e com a influência que a Igreja exercia no controle da educação, muitos meninos eram consagrados a Deus desde o nascimento e permaneciam em mosteiros por toda a vida. Em muitas escolas monásticas, o seu chefe recebia o nome de pai; a disciplina era muito rígida, e a primeira etapa de instrução se reduzia ao aprendizado do latim, o idioma da Igreja. Desde muito cedo, a criança era posta diretamente em contato com textos sagrados.

No século IX, fundam-se escolas e reformula-se o ensino. A partir dos séculos X e XI, inaugura-se uma nova fase histórica, marcada por grande efervescência cultural, devido às transformações econômicas e políticas ocorridas com o renascimento comercial e urbano. Com o ressurgimento do comércio e o crescimento das cidades, estas passam a depender dos banqueiros, exigindo-se uma nova formação: ler, escrever e calcular. Segundo Frigotto (2004)

No plano da base material das relações de produção, um longo processo histórico foi instaurado, de dentro do feudalismo mediante a acumulação primitiva, as condições do surgimento da propriedade privada. A afirmação dessas novas relações de produção, todavia, dependiam do cimento da ideologia liberal e de instituições que produzissem e reproduzissem essa ideologia. De um lado as idéias de liberdade (do e no mercado) e, de outro, as teses do estado liberal, da democracia burguesa e da laicidade estatuem este cimento ideológico. A escola emerge não como única instituição, mas como a fundamental para produção e reprodução dos conhecimentos, valores, idéias funcionais ao novo modo de produção (p. 11).

Os burgueses, em franca luta contra os senhores feudais, queriam uma escola “prática”, voltada aos reais interesses da classe em ascensão, e que pudesse atender as dificuldades do momento. O conhecimento passa a ser considerado indispensável à plena realização de seus negócios. Aos poucos as vilas se transformam em cidades livres. Esses fatos contribuíram para uma vida menos subordinada à “inquestionável vontade de Deus”. Os parâmetros da educação eram concebidos na concepção de homem como criatura divina, de passagem pela terra, sendo mais importante cuidar da alma e da vida eterna. Nesse sentido, com a preocupação das contradições entre fé e razão, era imprescindível conservar os princípios da autoridade e da humildade para consultar os “sábios”, autorizados pela Igreja, pela leitura dos clássicos. Como afirma Le Goff (1993), “[...] eles não são feitos para serem lidos. Destina-se a engrossar os tesouros das igrejas e dos ricos. Era um bem econômico, mais do que espiritual” (p. 22). Porém, ainda que a Igreja continuasse direcionando a produção cultural, as cidades passaram a ter importância como centros irradiadores dos novos valores culturais, libertando-se pouco a pouco dos domínios religiosos, surgiam às escolas seculares, isto é, escolas do século, do mundo, de qualquer atividade não religiosa.

Segundo historiadores²⁹, com o desenvolvimento do comércio, o renascimento das cidades e o surgimento da burguesia, a partir do século XIII, houve uma divisão na própria burguesia. O poder do nobre e do clero foi confrontado pelo poder do burguês e, conseqüentemente, distinguiu-se a forma de educação para cada categoria. Criar escolas não era finalidade principal, mas tornava-se indispensável. De um lado, estava o rico patriciado urbano, que se agrupou com a classe nobre dirigente. Estes desvalorizavam o trabalho manual, procurando uma educação “desinteressada”; enquanto cabia à outra parte – pequenos comerciantes e artesãos – a escola profissional em que a leitura e a escrita se achavam reduzidas ao mínimo. Nesse processo histórico, houve grandes transformações da mudança da família medieval para a família burguesa. O velho passa a ser motivo de vergonha para a família burguesa, por não produzir riquezas. A criança, ao contrário, passa a ser vista como ser produtivo, como herdeira, começa então a merecer espaço na medida em que se torna alguém que “promete” para o mercado.

Com o Renascimento urbano, momento considerado como nascimento dos intelectuais, século XII, afirma Le Goff (1993), “se aprimora a cultura dos filhos dos nobres, educados nas escolas do Palácio: dos futuros clérigos, educados em alguns grandes centros monásticos ou episcopais” (p. 22). Essa cultura põe fim ao ensino elementar difundido nos mosteiros, entre crianças camponesas. Esse autor é enfático ao afirmar o que representou o Renascimento: “Renascimento, portanto, para uma elite fechada, numericamente muito reduzida, e destinada a dar à monarquia carolíngia um pequeno celeiro de administradores e de políticos” (1993, p. 22). O renascimento das cidades, o conseqüente aumento da classe burguesa e o desenvolvimento do comércio, repercutiram no sistema de educação, como já mencionamos. Surgem escolas nas cidades³⁰ mais importantes, com professores leigos nomeados pela autoridade municipal. A língua latina é substituída pela língua pátria. Esta questão provoca a contestação do ensino religioso, e põe fim às outras formas do ensino elementar que os mosteiros difundiam entre as crianças

²⁹ Maiores informações ver Le Goff (1993) e Manacorda (2002).

³⁰ Le Goff (1993) descreve que a constituição das cidades medievais não ocorreu bruscamente. Em cada publicação especializada, trouxe consigo um novo renascimento urbano um pouco mais recuado no tempo. As cidades romanas do Baixo Império eram constituídas de poucos habitantes em torno de um chefe militar, administrativo ou religioso. As cidades episcopais constituíam-se num pequeno laicado em torno de um clero, um pouco mais numeroso. Havia também os *portus* e os *burgos* militares a partir do século X. Mas a criação das cidades só atinge amplitudes consideráveis a partir do século XII.

camponesas daquela redondeza. O ensino passou a ser voltado aos interesses da classe burguesa em ascensão.

Como descreveu Ariès (1981), no início, essas escolas não dispunham de lugares apropriados. Os professores recebiam os alunos em diferentes locais.

A escola não dispunha de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro após livrá-lo dos comércios parasitas, ou então dentro ou na porta da igreja. Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinham recursos suficientes, ele às vezes se contentava com uma esquina de rua [...]. Em geral, o mestre alugava uma sala, uma *schola*, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias... Forrava-se no chão com palha, e os alunos aí se sentavam. Mais tarde, a partir do século XIV, passou-se a usar bancos, embora esse novo hábito de início parece suspeito. Então, o mestre esperava pelos alunos, como o comerciante espera pelos fregueses. Algumas vezes, um mestre roubava os alunos do vizinho. Nessa sala, reuniam-se então meninos e homens de todas as idades, de seis a 20 anos ou mais (p. 108, grifos no original).

Em sua investigação sobre a história social da infância europeia da classe burguesa, Ariès (1981) mostra que, no decorrer do século XII, as escolas tornaram-se excelentes centros de ensino. Segundo Lima (2005), no século XIII, prosperaram as universidades, o que inicialmente não significava um lugar de ensino, mas qualquer assembleia corporativa de marceneiros, sapateiros, mestre e estudantes, dentre outros ofícios. A classe burguesa europeia se empenhou em adquirir e ampliar seus conhecimentos, tendência que a Igreja não podia impedir. As escolas caracterizavam-se pela modernização dos modos de produção que vinham acontecendo. A instrução passou a ser considerada científico-técnica.

Segundo Costa (1995), embora tenha existido na Antiguidade e na Idade Média, a escola, na formatação que conhecemos hoje, dedicada especialmente à educação de crianças, surgiria somente a partir do século XV. Segundo análises de Manacorda (2002), a evolução da instituição escolar, a partir desse período, estava ligada ao desenvolvimento do sentimento da infância. Se no início da criação do sentimento de infância não se dava conta da heterogeneidade das idades, chega-se um momento em que se faz necessária a divisão dos grupos de mesma “capacidade” e sob a direção do mesmo mestre, para tanto, nomeando-se professores leigos pelas autoridades municipais.

Entre os séculos XV e XVIII é inaugurado um “novo” período histórico da Europa ocidental – a Renascença Europeia –, que leva esse nome por representar a

retomada de valores Greco-romanos, também chamado Renascimento. Esse movimento desencadeou um novo movimento conhecido como humanismo³¹. Segundo Manacorda (2002), a pedagogia humanística, principalmente a italiana, teve seus tratados e suas escolas e, provavelmente, nenhuma outra época, nenhuma outra cultura tenha sido tão sensível à formação do homem. A educação passou a ser defendida pela necessidade nascente de se acompanhar o desenvolvimento daquele momento “necessidade de se ter em conta a natureza da criança no seu duplo sentido: de considerar sua tenra idade [...] e de educar cada criança de acordo com sua própria índole” (MANACORDA, 2002, p. 179). Enfatiza-se a imagem do homem e da cultura, em contraposição às concepções teológicas até então predominantes. O mundo moderno, em muitos aspectos, passa a constituir-se como uma negação do mundo medieval. Conforme analisa Marx (1983), aquilo que parecia sólido se desmanchava no ar. A nova classe que se instaura no poder – a burguesia – era, naquele momento histórico, extremamente revolucionária. Contrapondo aos senhores feudais, os burgueses se unem aos reis, que desejam fortalecer seus poderes. A união contribui para consolidar as monarquias absolutistas.

É possível afirmar que a Era Moderna passou por uma avalanche de mudanças em muitos âmbitos: geográfico, social, político, econômico, ideológico, pedagógico, religioso, em diferentes partes do mundo. Cambi (1999) afirma que esse período histórico tem características profundamente diferentes³² do posterior, operando uma ruptura consciente, manifestando estruturas homogêneas e orgânicas. Novas formas de educação societal capitalista traziam mudanças radicais na forma de pensar. As visões de mundo que prevaleciam – existência da verdade absoluta sobre todas as coisas e o da imutabilidade das coisas –, instauradas pela Igreja, se modificavam. Entretanto, essa sociedade também era governada pelas autoridades política, religiosa e cultural, representadas pelo imperador e pelo papa. Essas mudanças deram-se em alguns contextos fundamentais: Reforma Protestante, Contra-Reforma Católica, Iluminismo, Revolução Industrial. Esses movimentos contribuíram para o desenvolvimento do contexto educacional, interferindo

³¹ Esse movimento significou a procura da imagem do homem e da cultura, em contraposição às concepções predominantemente teológicas da Idade Média. O homem passa a ser o centro do universo (antropocentrismo).

³² Maiores detalhes ver CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.

nas concepções e nas noções de infância e do trabalho de um profissional específico para tal.

Surge nova modalidade de compreensão do real – o saber científico –, que traz novos parâmetros para a sociedade e consequentemente para as formas de se educar. Essa perspectiva foi amplamente apoiada pela Reforma protestante, que fez vários questionamentos da realidade, os quais repercutem no contexto educacional. Ela lida com uma concepção de ensino diferente da existente, porém não abre mão da questão religiosa. Segundo Manacorda (2002), Lutero e seus colaboradores deram impulso prático e força política à programação de um novo sistema educacional, voltado também à instrução de meninos destinados não à continuação dos estudos, mas ao trabalho. Busca-se, assim, conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual. “É interessante como ele tenta conciliar o respeito pelo trabalho manual produtivo com o tradicional prestígio do trabalho intelectual” (MANACORDA, 2002, p. 197). Assim, como afirma este autor, apropriam-se de diferentes estratégias com o objetivo de assegurar e angariar mais jovens para o trabalho, surgindo várias experiências educacionais nesse período.

Com a produção intelectual do Renascimento, que se manifesta na literatura, na filosofia e até na religião, aos poucos foi retirando da Igreja o monopólio da explicação das “coisas do mundo”; a movimentação e expansão do protestantismo colocava a Igreja Católica em crise. Surge daí a necessidade de reação para combater essa expansão. Essa reação recebeu o nome de *Contra-Reforma*. A Igreja incentivava a criação de ordens religiosas, dentre elas o Colégio dos Jesuítas, que espalhou-se por toda a Europa, Ásia, África e América. Para que o trabalho fosse eficiente, os jesuítas preparam com muito rigor, por quase meio século, um amplo documento publicado em 1599, pelo padre Cláudio Acquaviva – *Ratio Studiorum*³³. Este foi considerado como o mais completo manual de normas gerais e informações bibliográficas necessárias ao magistério; nele continham as regras práticas sobre as ações pedagógicas, administrativas, retomando e reelaborando as considerações pedagógicas contidas nas Constituições da Companhia de Jesus. Segundo Cambi (1999), esse programa, de caráter formativo católico, estendeu-se a todos os colégios jesuítas do mundo.

³³ Um estudo detalhado desse documento é feito por FRANCA, Leonel. **O Método Pedagógico dos Jesuítas**. O “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

Várias mudanças passam a nortear a sociedade na Idade Moderna. Dentre elas, a visão teocêntrica de mundo cede lugar à antropocêntrica. Outra mudança significativa foi à afirmação do sentimento da infância que se consolidava nesse momento. Conforme Chambouleyron (2004), até então havia afeições para com as crianças, porém não se reconhecia a especificidade da infância. Esse fato contribuiu para que novas propostas educacionais, entre elas a *Companhia de Jesus*, que ora se estabelecia, escolhessem as crianças como princípio para o aprendizado, acreditando que estas poderiam ser “moldadas” conforme seus objetivos.

Manacorda (2002) questiona sobre a possibilidade de uma “aliança” entre os “sectários” utópicos, os rigorosos representantes da nova ciência, e os “revolucionários da nova burguesia”. Ele faz uma abordagem das “novas mentalidades”, que surgiram como marco no contexto das mudanças. Entre essas novas mentalidades, destacam-se Comenius e Locke.

Segundo Lima (2005), Comenius foi considerado um marco no contexto da Reforma Protestante, um dos “pais da pedagogia” e o “pai da didática”. Seu projeto é baseado em vários princípios, dentre eles a capacidade da adequação das questões à capacidade infantil. Foi inovador porque considerou a especificidade do ensino para a infância, trazendo uma nova preocupação para o ato de ensinar. Preocupava-se com a sistematização dos conhecimentos, chegando a criar um manual ilustrado sobre todos os elementos para facilitar a aprendizagem, pressupondo uma nova sistematização do saber. No plano da prática didática, é mérito de Comenius a pesquisa e a valorização de metodologias, que hoje – sociedade contemporânea – são os princípios da *pedagogia* ativa, e que, desde o Humanismo, começaram a ser experimentadas.

Para Comenius (2002), a educação há de se aplicar a todos, visto que o homem tem naturalmente possibilidade de aprender, mas só se torna homem ao se educar. Quanto mais educado, mais se eleva acima dos outros. A educação deve ser ministrada a todos, indistintamente, independente de origem nobre ou comum, rico ou pobre, menino ou menina, em todas as cidades, aldeias e vilarejos. Segundo esse autor, um homem de bom aspecto, mas ignorante, é como um papagaio de bela plumagem, ou como uma bacia de ouro com um punhal de chumbo. A todos os seres humanos, a educação é necessária, por isso é importante que, em cada comunidade, construam-se escolas. É necessário também

que existam pessoas instruídas com capacidade para ensinar, pois os pais raramente têm tempo para educar seus filhos e, dessa forma, é preciso ter pessoas que exerçam apenas essa profissão. Ao falar da educação, nas escolas, o autor afirmou que “como dos anos da infância e da primeira educação depende todo resto da vida, se os espíritos não forem, desde o princípio, suficientemente preparados para as circunstâncias de toda a vida, não haverá mais nada a fazer” (COMENIUS, 2002, p. 100).

De acordo com Manacorda (2002), mesmo trabalhando e falando para as massas, Comenius se preocupava com a construção e reconstituição do indivíduo. Foi considerado revolucionário, porque acreditava na ideia da difusão do conhecimento para a emancipação do sujeito; e no conhecimento como serviço de transformação da realidade. Seu pensamento era chegar à harmonia e fraternidade dos homens, à superação das diferenças políticas e religiosas. Suas ideias representaram um grande avanço para o ensino daquela época, pois o autor enriquecia seus projetos com temas “práticos”, deixando de ser somente livresco.

Um movimento apontado por Manacorda (2002), nessa contextualização do surgimento da educação sistematizada na Europa, ocorreu no período dos “Setecentos³⁴” – o *Iluminismo* – cujo princípio se pautou na utilização da razão para a compreensão da realidade, o que garantiria uma visão mais clara desta. Se a concepção teocêntrica “escurcia” a realidade, o objetivo desse novo movimento era “iluminar” e esclarecer essa realidade. Esse movimento solidificava o primado da razão e interferia na concepção de educação, visto que, a partir daí, o elemento norteador do processo educacional passaria a ser o “saber científico”, um ensino baseado nas várias ciências – Matemática, Química e Física –, e na implantação também das Ciências Sociais, dentre elas, os princípios da Sociologia. Assim, não se poderia mais analisar os fatos humanos e sociais por meio da teologia.

Nesse momento, começava também a “era das grandes enciclopédias”, chamada por Manacorda (2002), de *Enciclopedismo* “nasce na onda daquela grande preocupação de classificar e atualizar o saber que ocupara todo Seiscentos e a primeira metade dos Setecentos [...]” (p. 240), quando muitos dos enciclopedistas retomam a cultura antiga e continuam o trabalho de adequação às verdades religiosas. Essa mentalidade

³⁴ Manacorda (2002) utiliza os vocábulos trezentos, quatrocentos, quinhentos, seiscentos, para designar o período dos respectivos anos (seiscentos/1600 até o final).

influenciou a concepção de ensino da época. Diderot e d’Alambert foram os principais organizadores da *Enciclopédia*, mas as opiniões de seus atores divergiam muito. Para Manacorda (2002), a *Enciclopédia* marca uma virada na história da cultura. Nasce como um programa revolucionário, porém acaba sendo um instrumento de divulgação do pensamento liberal.

De acordo com Ariès (1981), os colégios resultam de transformações de instituições que serviram como asilos no século XIII e que, a partir do século XV ao XVIII, tornam-se institutos de ensino, configurando uma nova concepção de instituição escolar, com um “corpo de professores”, disciplina rigorosa e classes numerosas. No final do século XVIII e início do século XIX, as efervescências revolucionárias que antes estavam restritas à França, irradiam-se pelo resto do mundo. A Revolução Industrial, originada na Inglaterra, logo alcançou todo o continente europeu. Como já mencionamos, do processo de desenvolvimento capitalista, emergiram mudanças intelectuais, políticas, econômicas e religiosas na vida das pessoas. A Revolução Industrial estabeleceu a definitiva supremacia burguesa na ordem econômica, rápida acumulação do capital, crescente pauperização de amplas camadas da população, ao mesmo tempo em que acelerou o êxodo rural, o crescimento urbano e a formação da classe operária. Essas questões desencadearam muitas transformações, dentre elas, a necessidade de as mulheres, principalmente as da classe trabalhadora, inserirem-se no processo produtivo. Tais mudanças também contribuíram para a passagem de uma sociedade em que a educação acontecia por impregnação cultural para uma sociedade dotada de sistema organizado de educação estatal, gestando a atividade docente como a concebemos atualmente. A atividade docente passou por inúmeras mudanças e influências para se chegar a essa formatação atual, como pontua Costa (1995):

Só ao final do século XVIII, após três séculos da Idade Moderna em que a atividade do ensino passou por múltiplas influências e mudanças [...]. A grande mudança ocorrida ao longo destes três séculos foi o Estado passar a encarregar-se da instituição escolar, o que fez com que o trabalho educativo fosse dirigido e controlado no sentido de garantir a manutenção e o fortalecimento da ordem econômica e social, baseada na propriedade privada dos meios de produção e na economia de mercado. Isto representou pouca diferença em relação ao processo educativo que se desenvolveu sob a tutela da Igreja. Apesar de um recrutamento de um novo corpo de professores, as formas de controle e a rigidez permaneceram, só que agora, sob as rédeas do poder estatal (p. 76).

O modo como tem se configurado o exercício da profissão docente, ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que se definia a quem competia a função de educar. Como exposto, essas atribuições estavam a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. O processo de transformação de docente em “funcionário do Estado” caracterizou-se pelo fato de os poderes administrativos deste tomarem para si o controle da Educação. Assim sendo, vários elementos se incorporaram ao trabalho docente: currículo, técnicas pedagógicas, habilitação, exigindo, cada vez mais, que o professor se tornasse um especialista. que os docentes estiveram presos aos ditames da Igreja e depois, aos do Estado, os dois mediadores da profissão docente. Segundo Costa (1995), mesmo com a laicização dos docentes, estes ainda continuaram a ser vistos como clérigos-leigos, cujas virtudes deveriam estar acima do comportamento dos homens comuns. Este fato, até hoje, denuncia a forte influência dos componentes religiosos na gênese do desenvolvimento da profissão, visto que em muitos ainda não se encontra presente a ideia de que para se tornar professor ou professora seja necessário uma formação adequada às atividades pedagógicas, ao contrário, veem ainda o magistério como vocação, sacerdócio, missão; um ato de amor e abnegação.

De acordo com essa incursão histórica, percebemos que grande parte das concepções da educação brasileira atual (século XXI) também não se diferencia destas acima destacadas, visto que a educação brasileira revela que a função docente também se desenvolveu de forma não especializada, mas como ocupação secundária dos educadores religiosos, os quais recebiam preparo para a dupla função de evangelizar e educar. A laicização do ensino no Brasil não se efetivou, visto que o corpo normativo da profissão passou a ser definido pelo Estado e não por representantes coletivos destes profissionais. Como afirma Brzezinski (2002),

[...] o Estado passou a homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional a profissão. [...]. O Estado passou a promover o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente como características mais funcionais do que profissionais [...] o Estado torna-se o mediador entre o professor e o aluno, entre aquele que produz e aquele que consome o produto. O Estado interventor determina as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que denomina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar (p. 11).

Essas questões revelam também que os docentes foram, e quem sabe muitas vezes ainda são, instrumentos nas mãos da Igreja e do Estado para veicular suas ideologias e assegurar a manutenção de seus interesses. As políticas da educação brasileira revelam que o Estado não mantém políticas que possibilitem o reconhecimento social e econômico do docente; o que geram obstáculos para que os professores se constituam como identidade coletiva de trabalhadores da educação. Como afirmamos anteriormente, a educação vai muito além da escola, mas a escola, constituída e construída historicamente, pode ser um espaço de possibilidades simultâneas – já que o caso não é destruir o capital primeiro para depois cuidar da educação – ao mesmo tempo em que se transforma a escola pode-se transformar a sociedade. A instituição escolar tem sido espaço de reprodução, mas por meio das contradições, pode ser também espaço de contraposição. Como afirma Gramsci (1978), é preciso realizar um espaço de contra-hegemonia. Para ele, o trabalho dos grupos dominantes para convencer as classes subalternas a aceitar o *status quo* não se realiza somente no plano intelectual; essa veiculação é acompanhada da materialização do modo de agir. Fica claro, assim, o vínculo que Gramsci (1978) defende entre teoria e prática, que para ele

não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no senso de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção de mundo real e unitária (p. 21, grifos no original).

Quando a classe dominante consegue dar uma direção intelectual para a sociedade, essa direção também implica visão de mundo e formas de agir. A hegemonia é o exercício da “unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro dos limites ainda restritos” (GRAMSCI, 1978, p. 21). É também um dos elementos para a elaboração crítica aos valores dessa estrutura societal é a construção de uma análise do que é sociedade, de como ela funciona, assim como dos elementos que a compõem. Nesse sentido, é preciso pensar uma educação para além do capital, como afirma Mészáros (2005) que se fundamenta na universalização da educação e do trabalho. Mas para isso é necessário compreendermos qual é a relação educação e trabalho na sociedade capitalista e esse é o tema que abordaremos a seguir.

2.3 ENCONTROS E DESENCONTROS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar da natureza do trabalho pedagógico dos profissionais de EI, de uma certa forma, que é uma novidade, visto que as bases didáticas dessa etapa de educação no Brasil se deram calcadas na herança de uma psicologia do desenvolvimento de duas maneiras. Uma, pautada na padronização de práticas homogeneizadoras, com as mesmas intenções das escolares; a outra, alicerçada na construção de uma “pedagogia da infância”, baseada em métodos filosóficos, pedagógicos, com a crença de que o papel do adulto na aprendizagem da criança é apenas de facilitador, orientador, estimulador; relação na qual o conhecimento é sempre negociável.

De um modo genérico, diríamos que o professor, seria aquele que ensina, que educa nos diferentes contextos educativos. Em nossas múltiplas relações, estamos situados em contextos educativos. Todos somos educadores e educandos, conforme afirma Brandão (2005),

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços de vida com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou conviver, todos os dias misturamos a vida a educação (p.7).

Nesse sentido, ensinamos e somos ensinados, numa interação contínua, em todos os instantes de nossas vidas. Aqui não é preciso nenhuma preparação de aprendizagem específica para ser educador. Espontaneamente, aprendemos no nosso meio, com outros autores, com as próprias experiências, com nossas mediações pessoais, por isso a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência de todas as sociedades. Adquirimos, no nosso processo dialético transformador, vários conhecimentos e sabedorias que pode, deve ser e é intercambiado em nossas relações sociais, com uma ou com várias educações. Essa modalidade de educação pode ser chamada de educação não-formal. Já a educação formal institucionalizada é aquela para qual há objetivos definidos conscientes, como é o caso da educação escolar e extra-escolar. O saber escolar deve ser um saber sistematizado, não é todo ou qualquer saber; mas um saber elaborado e não espontâneo, um saber sistematizado e não fragmentado.

Quando transportamos o conceito marxiano de trabalho para o trabalho pedagógico na EI, determinadas especificações precisam ser feitas em relação à natureza do trabalho na EI. Em primeiro lugar, a EI não tem os mesmos moldes da educação escolar, entretanto, não se pode desvinculá-la da escolar. Porém esse discurso tem polarizado muitas produções teóricas nessa área, como Rocha (1999), Faria (1999), Cerizara (1999) dentre outros. Como assegura Arce (2004), estes fazem esforço para contrapor uma “cultura da infância” à educação escolar tradicional. Na sequência esta autora afirma:

Tem se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, entrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da educação infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e média que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das idéias construtivistas e pós-modernas, além de ser vítima da deteriorização das condições objetivas do trabalho docente produzidos pelas políticas educacionais neoliberais (ARCE, 2004, p. 158).

Baseado nas reflexões de Arce (2004), perguntamos: é possível cortar definitivamente todos os laços da EI com o ensino e com a figura do professor que transmite conhecimento às crianças? É possível haver educação sem ensino? O que diferenciaria então uma instituição de EI perante outras instituições, como um clube, um parque, onde a criança também brinca e interage? Entendemos que é mediante o ensino que as instituições de EI se caracterizam e se diferenciam das demais. Negar o ensino é negar o princípio educativo básico que é a humanização da criança, fazendo com que ela cresça e se transforme em um ser humano adulto, livre e consciente. Consideramos que a educação não se reduz ao ensino, porém, como afirma Saviani (2003), o ensino é um aspecto da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo, “a própria institucionalização do pedagógico por meio da escola é um indício da especificidade da educação, uma vez que, se a educação não fosse dotada de identidade própria, seria impossível sua institucionalização” (p. 14).

Postulamos que a instituição de EI se configura num espaço privilegiado para a dimensão pedagógica, por isso, defendemos que, ser educador na instituição de EI não é ser espontaneísta, porque as instituições não trabalham com conteúdos escolares e o educador não ministra disciplinas, justificando aí ausência de planejamento, devido a crença de que é a criança quem dita o ritmo do trabalho e o educador apenas segue, ou de que o conhecimento provindo da prática do cotidiano das crianças e educadores vale mais do que

qualquer teoria. Também não é pensar que somente o lúdico e o prazeroso é que devem ser o eixo da prática educativa “a brincadeira passa a ser o escudo contra a falta de prazer que traz a escolarização e um antídoto assassinato da espontaneidade também causado por esta. [...] o lúdico passa a figurar como sinônimo de prazer” (Arce, 2004, p. 159). Acreditamos que a brincadeira é importante na formação da criança, porém, esta não pode ser reduzida a um processo de naturalização, visto que, se a brincadeira se situar somente no âmbito do prazer, ela se desconstitui de seu significado social e histórico.

É verdade que determinadas pessoas manifestam especial tendência e gosto por crianças maiores ou menores, uns gostam mais, outros gostam menos do magistério. O que conta nessas instituições não é a técnica ou o “dom”. Segundo Arce (2004),

Nessa pedagogia da infância, centrada nas relações e nas múltiplas linguagens, transformando-se assim numa pedagogia das diferenças, das relações, da escuta e da animação, o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. O próprio uso da palavra ‘professor’ chega a ser colocado em questão na área, não havendo consenso quanto a adequação ou não desse termo, posto que ele carrega resquícios da idéia de educação escolar e de alguém que ensina (p. 160).

Nesse sentido, faz-se necessário o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação concreta com as exigências educacionais de uma instituição de EI. Essas questões permitem maior segurança ao profissional, de modo que o docente adquira base para pensar sua prática, aprimorar sempre mais a qualidade de seu trabalho e compreender a natureza do trabalho desenvolvido.

Uma questão³⁵ que nos chama a atenção na natureza do trabalho na EI é o fato de que, apesar de essa nova forma societal exigir um trabalhador com diferentes “habilidades”, ou seja, que domine todo processo de trabalho – planejamento, execução – essa exigência nos remete a uma reflexão sobre o aspecto social da dualidade do trabalho, ainda muito presente nas instituições de EI – funções intelectuais/pedagógicas *versus* funções instrumentais. O processo de consolidação da sociedade capitalista, busca evidenciar que “separou as mãos do cérebro”, mas que esta é uma falsa separação. Entretanto, esse processo subsiste nas práticas cotidianas, especialmente nas instituições de

³⁵ Essa questão se desdobrou anteriormente de uma pesquisa de mestrado realizada por esta pesquisadora. Ver: LIMA, Laís Leni Oliveira. **Políticas públicas educacionais para educação infantil em Jataí**: da proposição à materialização. UFG-FE, 2005.

EI – as quais ainda reforçam que as atividades realizadas no interior das instituições, que não têm a “forma escolar” são menores, isto é, são menos valorizadas, porque estão relacionados ao domínio da prática. Na verdade, essa separação entre quem cuida e quem educa evidencia que o trabalho pedagógico desenvolvido em uma instituições de EI se encontra subordinado à lógica do modo de produção capitalista. Segundo Freitas (2007), as mãos só estão separadas do cérebro na ossatura dessa sociedade da morte, que é a sociedade salarial, sendo esta uma separação inconsistente e irreal.

Segundo Paro (2000):

No processo de produção material a subordinação real do capital se deu na forma da transformação do processo de trabalho de acordo com os interesses da sociedade capitalista. A subordinação formal (compra e venda da força de trabalho) possibilitou o comando do capitalista na produção, detonando todo um processo que terminou por dividir “tecnicamente” o trabalho e separar concepção de execução, colocando nas mãos do capital a concepção e deixando a execução por conta do trabalhador. Nesta produção material o saber (enquanto *saber fazer*) não precisa estar presente no ato da produção (p. 34, grifos no original).

Se analisarmos o processo histórico³⁶, de constituição das instituições de EI, verificaremos que as mesmas surgiram acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização e a necessidade que o capital teve da reprodução da força de trabalho, e aqui se destaca a força de trabalho das mulheres para produzir mais “capital”, fez com que essas precisassem de um lugar para deixar os filhos. Além disso, havia a necessidade de força de trabalho – futuro – composta por seres capazes, nutridos, higiênicos e dóceis. A creche, como foi instituída configurou-se num *lócus* privilegiado para “fabricação” dessa vindoura força de trabalho. Para alcançar esses objetivos, adotaram-se padrões de rotinas pautadas em rigorosas exigências de alimentação, de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas, implementando um caráter regulador de disciplina. Uma criança que, desde cedo, se submete a normas disciplinares rígidas para dormir, acordar, comer, higienizar, brincar, em que as condutas são definidas pelo adulto,

³⁶ Um estudo detalhado sobre esse assunto é feito por vários autores, dentre eles: MERISSE, Antonio. Origem das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. p. 25-51; HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. São Paulo: Loyola, 1993.

como apropriadas ou não, acaba por tornar-se um ser sem autonomia. Essas normas educativas contribuem para disciplinar todo desenvolvimento humano, tornando-o submisso, homogêneo e dócil, impedindo as crianças de expressarem seus desejos e movimentos e, conseqüentemente, contribuem para manter a ordem estabelecida, visto que são premissas do capital, que cada vez mais cedo, veem a criança como capaz de produzir mais, sendo uma futura força humana para o mercado com capacidades de se adequar às suas exigências.

Nesse sentido, a creche surgiu também como objetivo de legitimar o capital. Como afirma Mézàros (2002), a educação subsumida ao capital serve como processo de interiorização de preceitos, valores e condições de legitimidade do sistema. Dessa forma, a EI contribui com o processo de reprodução das relações sociais de reprodução do sóciometabolismo do capital por meio da colaboração na reprodução da mercadoria força de trabalho, pela liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho produtivo e pela inculcação ideológica de valores, princípios e relações das classes dominantes na criança da classe trabalhadora.

Conforme exposto, o que acontece é todo um processo histórico, ao final do qual o capital apropria-se inteiramente da organização da instituição e do saber, desqualificando o trabalhador, principalmente da EI, justificando que basta gostar de crianças para ali trabalhar. Embora não de modo aparente, esta instituição já se encontra sob o domínio do capital e o processo de trabalho passa também a se subordinar ao capital. No caso, quem educa, enquanto saber fazer, tem incorporado os métodos e técnicas, desempenhando funções intelectuais/pedagógicas com as crianças, quem cuida executa as atividades relacionadas às funções instrumentais, mais ligadas ao corpo. Como afirma Paro (2000),

Este saber pode ser apropriado pelo capital porque ele não precisa estar presente no processo de produção, já que o trabalho humano tem a peculiaridade de poder ser concebido num momento e executado em outro, ser concebido por uns e executado por outros (p. 34).

Este autor, ao abordar a natureza do trabalho pedagógico nas instituições escolares, afirma que no processo de trabalho, está envolvido também um outro tipo de saber que não pode se separar do momento da produção. É o saber historicamente

produzido, que é objeto de apropriação pelo educando. Pensando na especificidade da natureza do trabalho realizado nas instituições de EI, que há também um conjunto de valores, atitudes, comportamentos que é apropriado pelas crianças ali inseridas, que também pode ser chamado de “saber”. Este possui características de objeto de trabalho, já que é incorporado no produto, e não pode deixar de estar presente no ato da produção. Pensando na educação enquanto relação social em que se dá a “incorporação” dos saberes produzidos, é impensável a expropriação do educador trabalhador desse saber, sendo ele um profissional que “cuida” ou que “educa”. A característica desse saber que é “apropriado” pelo educando por meio do trabalho pedagógico, é que se opõe à subordinação do modo de produção capitalista na instituição de EI.

2.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A noção de infância, adotada neste estudo, diferentemente de outras possibilidades conceituais, por exemplo, a que considera a infância como uma fase biológica da vida, é empregada como construção histórica e cultural, isto é, nessa análise consideramos a criança e a infância como constituídas no cotidiano das relações sociais. Compreendemos que os conceitos não surgem no vazio, mas fundamentalmente dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento histórico. Dessa forma, ao analisarmos o trabalho das profissionais de EI, é fundamental o resgate da história dessa etapa de educação, já que é na história que se encontram as objetivações dos seguimentos da sociedade em condições determinadas. É nela que as relações sociais aparecem sintetizadas, o que, no entanto, não significa dizer que essa síntese é a resolução da história e dos problemas que nela são desenvolvidos. Ao resgatarmos o processo histórico da educação da criança brasileira, cabe-nos perguntar: qual é a história que nos interessa? Qual é o passado que importa? O passado e a história que têm significado é aquele que “não passou”, passado que está presente. Como diria Marx (1978), é aquele passado que oprime como pesadelo. A volta ao passado só interessa na medida em que realiza a mediação do presente, e revela o que está velado.

No caso desta etapa de estudo – a educação infantil no Brasil –, faz-se necessário voltar o olhar para a dimensão histórica para tomar consciência de nossa origem educacional, e especialmente, tomar consciência de como se deu a educação de crianças de zero a cinco anos, para que possamos ir além dos determinismos históricos que acompanham essa etapa de educação. A possibilidade desse desvelamento pode conduzir-nos à compreensão da história atual da infância e entender o porquê das muitas faces do trabalho que se realiza na EI.

Procuramos, de maneira sucinta, fazer um “percurso” na história da educação da criança brasileira para pensar a criança de hoje (século XXI) e conseqüentemente a forma de trabalho realizada nas instituições de EI. A trajetória dessa história possui contornos que diferencia a criança brasileira da europeia, porém, a implementação de uma educação voltada para a infância, se constitui, assim como na Europa, com a valorização da criança como “riqueza da nação”, isto é, a vida da criança estava ligada estreitamente à evolução do sistema econômico. Acreditamos que esse exercício nos proporcionará delinear o fio condutor no decorrer de nosso estudo, além de conhecer diferentes representações históricas da educação da infância que vivenciamos, o que poderá dar-nos condições para compreender o trabalho ali desenvolvido, visto que a EI, compreendida como processo de socialização das novas gerações, do saber historicamente constituído, não se esgota em sua aparência institucionalizada, mas lhe é parte constituída e constituinte, de acordo com as circunstâncias históricas da produção social, econômica e política brasileira.

A influência europeia, a partir do século XVI na história brasileira, ocorreu basicamente mediante a colonização portuguesa. Segundo Lima (2005), resgatar a história da educação, sobretudo da criança brasileira, é olhar para um passado que muitas vezes se encontra ignorado e do qual encontramos resquícios. As relações culturais entre Brasil, Portugal e África propiciaram uma realidade muito particular em nosso país.

A escolarização brasileira, se comparada a de países ocidentais, aconteceu com grande atraso, marcada pela tardia industrialização do país. Tal realidade não exigia uma educação escolar dos indivíduos, visto que, nessa época, a sociedade brasileira se constituía por uma minoria de donos de terra e senhores de engenho e de grande número de escravos. A educação não era meta prioritária da Metrópole para a Colônia: enviavam-se religiosos

para o trabalho missionário e pedagógico, com a finalidade principal de educar os habitantes da “nova terra” na fé Católica. O maior objetivo não era o ensino das letras, e sim formar um bom cristão submisso e nos princípios católicos. Por isso as primeiras escolas brasileiras foram coordenadas pelos jesuítas, os quais chegaram ao Brasil em 1549. Segundo Del Priori (2004), naquele período, a Igreja difundia duas representações para a infância: a da criança mística e a da criança que imita Jesus. As crianças eram preparadas para formar a “nova cristandade”, sonhada pelos jesuítas. A educação da criança implicava uma transformação radical da vida dos índios. Bem doutrinadas, na virtude da fé católica, as crianças seriam firmes e constantes, “preservando os bons costumes”. Lopes (1981), afirma que a história da EI no Brasil passa pelo viés do entendimento crítico da educação conservadora de que fomos herdeiros, isto é, dos ideais revolucionários franceses e da própria ideia de escola pública, universal, gratuita e obrigatória.

Segundo Chambouleyron (2004), a *Companhia de Jesus* nasceu como ordem essencialmente missionária e, aos poucos, foi se transformando em ordem docente. A opção da Companhia, por trabalhar com crianças indígenas, não foi uma escolha definida *a priori*, que foi uma exigência daquele momento histórico, visto que a infância estava sendo afirmada no Velho Mundo; era uma oportunidade de desenvolver novas formas de afetividade e da própria afirmação da infância brasileira, na qual Igreja e Estado tiveram desempenho fundamental. A criança indígena era entregue pelos próprios pais aos padres da *Companhia de Jesus*, que consideravam ser mais fácil introjetar nos indivíduos, de pouca idade, a visão de mundo, conforme os parâmetros da Igreja “que fez a Companhia de Jesus escolher as crianças como o ‘papel Branco’, a cera virgem, em que tanto se desejava escrever; e inscrever-se” (CHAMBOULEYRON, 2004, p. 58, grifos no original). A educação das crianças subentendia uma transformação de suas vidas, ou seja, era mais um adestramento. Dessa forma, as crianças tornavam-se a nova cristandade:

[...] os moços, ‘bem doutrinados e acostumados na virtude’, seriam ‘firmes e constantes’. Ocorreria, assim, algo que poderíamos chamar de ‘substituição de gerações’: os meninos, ensinados na doutrina, em bons costumes, sabendo falar, ler e escrever em português terminariam ‘sucendo a seus pais’ [...] para ‘um povo agradável a Cristo’, [...] ou para que ao menos sirvam de ‘exemplo aos que depois deles vierem’. O regozijo era generalizado quando os meninos passavam a abominar os costumes de seus pais (CHAMBOULEYRON, 2004, p. 59-60, grifos no original)

A união da cultura clássica à piedade religiosa pode ser destacada aqui como um dos elementos da pedagogia jesuítica. Os conteúdos herdados do humanismo foram cuidadosamente modificados para serem utilizados a serviço do objetivo religioso. Os autores clássicos que se sobressaíram na cultura humanística foram colocados a serviço da religião. Sobre essas características dos jesuítas assim se refere Romanelli (1985):

Humanistas por excelência e os maiores educadores naquele tempo, concentravam todo seu esforço, do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, as idéias do “homem culto” em Portugal, onde, como em toda península Ibérica, (Portugal), se encastelara o espírito da Idade Média e a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão formar letrados eruditos (p. 34).

Os jesuítas fizeram, com muita maestria, uma “varredura”, uma “limpeza” em tudo que não combinava com a questão religiosa. O trabalho deles propagou-se em diversos países. O conteúdo formativo voltava-se para a materialização do próprio espírito da Contra-Reforma. Com a Contra-Reforma, o poder da Igreja foi recuperado, e os jesuítas conseguiram manter a supremacia educacional, demarcando, no caso brasileiro, uma tradição religiosa de ensino: até hoje, em pleno século XXI, existem fortes entidades educacionais com esses princípios.

A Idade Moderna marcou o advento da preparação para o mundo adulto pela escola. Conforme afirma Lima (2005), entre os séculos XV e XVIII foi inaugurado um novo período histórico da Europa Ocidental. Surgem diferentes tentativas para a sistematização do saber. A educação passou a ser defendida e sentida pela necessidade de se acompanhar o desenvolvimento daquele momento. O mundo moderno, em muitos aspectos, passou a constituir uma negação do mundo medieval. Como já enfatizado, aquilo que se parecia sólido se desmancha no ar (MARX, 1983). A nova classe que se instaura no poder – a burguesia – era, naquele momento histórico, extremamente revolucionária.

Segundo Lima (2005), é possível afirmar que a Era Moderna passou por uma avalanche de mudanças sociais, políticas, econômicas e religiosas em diferentes partes do mundo. Novas formas de educação societal capitalista traziam mudanças radicais na forma de pensar. As visões de mundo que prevaleciam – existência da verdade absoluta sobre todas as coisas e o da imutabilidade das coisas –, instauradas pela Igreja, se modificavam,

contribuindo para o desenvolvimento do contexto educacional, interferindo nas concepções de família e infância não só europeias, mas brasileira também.

Outra mudança significativa foi a afirmação do sentimento da infância que se consolidava naquele momento. Conforme Chambouleyron (2004), até então havia afeições para com as crianças, porém não se reconhecia a especificidade da infância. Esse fato contribuiu para que novas propostas educacionais, entre elas a “Companhia de Jesus”, que se estabelecia, escolhessem as crianças como princípio para o aprendizado, acreditando que elas poderiam ser “moldadas”, conforme seus objetivos. Como aparece em um relato de 1559:

se os meninos que haviam juntado em Itapuã e levava para o Espírito Santo, se pareciam com os ‘estudantes pobres que vão estudar em Salamanca’, era muito clara a diferença, ‘porque lá [em Salamanca] vão aprender letras e ciências, e estes [no Brasil] caminhavam para a escola onde não há de soar senão Cristo [nos corações deles] (CHAMBOULEYRON, p. 62, grifos no original).

A criança começava a ser vista como adulto que em si preservaria os “bons costumes”. Além dessas mudanças, outras foram enfatizadas com o processo de industrialização e as discussões sobre o método científico. Assim, essa questão passa a ser abordada pelas instituições educacionais das mais variadas formas. Para Lopes (1981), a grande preocupação, nesse período, em tornar a educação uma obrigatoriedade, passava pelo viés da retirada das crianças do seio das famílias para colocá-las em contato com outras crianças. O ensino primário passava a ser gratuito, favorecendo a legitimação da moral burguesa por meio da escola. Os pais que não levassem seus filhos à escola eram punidos.

Segundo Lopes (1981), conforme a Constituição Francesa de 1789, a instrução pública ficou assim anunciada:

Será criada e organizada uma instrução pública, comum a todos os cidadãos, gratuita com relação às partes do ensino indispensáveis a todos os homens e cujos estabelecimentos serão distribuídos gradualmente em relação combinada com a divisão do reino (p. 61).

De acordo com os estudos feitos por Lima (2005), nesse contexto histórico em que se deu o surgimento da escola pública, houve a nomeação de comissionários para cuidar da instrução da educação pública. Surge daí um movimento denominado “Plano de

Educação Comum”, com projeto elaborado por Michel Lepeletier. Seu projeto foi considerado como um dos mais revolucionários da Revolução Francesa. Defendia a continuação do pagamento da escola primária pelos pais ricos, o rendimento do trabalho das crianças internas e a complementação provida pelo Estado. A essência de sua proposta se expressava da seguinte maneira:

Ousemos fazer uma Lei que aplaine todos os obstáculos, que torne fácil os mais perfeitos planos da educação, [...] uma lei que será aplicada antes de dez anos, [...] uma lei a favor do pobre [...]. Esta lei consiste em fundar uma educação verdadeiramente nacional, verdadeiramente republicana, igualmente e eficazmente comum a todos, a única capaz de regenerar a espécie humana... Eu peço que decreteis que a partir da idade de cinco anos, até doze para os meninos, e até onze para as meninas todas as crianças sem distinção e sem exceção, sejam educadas em comum sob as expensas da República, e que todos, sob a santa lei da igualdade, recebem as mesmas vestimentas, mesma alimentação, mesma instrução, mesmos cuidados (LOPES, 1981, p. 90-1).

Se compararmos os séculos XVII e XVIII com o século XVI, o ensino brasileiro não apresentou modificações. Os jesuítas continuavam monopolizando o ensino, se apegando aos dogmas, à autoridade e à tradição escolástica. O ensino se mantinha conservador, rejeitava-se as mudanças científicas, repugnava-se as atividades técnicas e artísticas; era centrado no latim, nos clássicos e na religião; interessava os poucos elementos da classe burguesa. Esta formação de ensino estava longe da realidade da colônia brasileira que era agrária e escravista, e transmitia as questões urbanas da metrópole. No contexto de uma educação elitizadora, muitos ficavam fora do processo de escolarização, além das crianças negras, as mulheres e as populações desfavorecidas não interessavam aos padres e continuavam excluídas do ensino. Com várias críticas ao dogmatismo jesuítico, estes foram expulsos de vários países. Em 1759, o primeiro ministro de Portugal, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Reino e de seus domínios, inclusive do Brasil, extinguindo-se em 1773 a Companhia de Jesus.

Segundo Marcílio (1998), passados quarenta anos após a expulsão dos jesuítas, o prédio do “Noviciado” permanecia vazio e os “práticos” queriam destiná-lo a um colégio de órfãos, dessa forma, continuava a busca pela solução dos problemas sociais. Os grandes homens do comércio de Salvador resolveram apresentar um “Plano de assistência à infância e à juventude desvalida”. Este seria bancado pelos comerciantes e concebido com ideias mais avançadas de filantropia, utilitarismo e populacionismo da época. O plano previa um

colégio para os meninos desvalidos e um de recolhimento para as crianças expostas. A proposta foi bem acolhida pela coroa portuguesa. Em 1801 apareceram os primeiros registros dos expostos encaminhados para este recolhimento.

No início do século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil, foram necessárias várias adaptações administrativas, econômicas e culturais para atender o grande número de pessoas que aqui chegaram. As cidades cresciam e a sociedade se tornava mais complexa com o aumento da burguesia urbana. Segundo Marcílio (1998), aos poucos, a sociedade brasileira ia rompendo a velha ordem oligárquica e implementando a ordem social burguesa, a ordem industrial capitalista. Nesse período, o país recebeu levas de imigrantes, e a industrialização promoveu a formação de novas categorias sociais. Em meados do século XIX, até meados do século XX, houve uma revolução demográfica da população brasileira.

De acordo com Ribeiro (1981), iniciou-se uma maior possibilidade de contato com “novas ideias” a partir da “Abertura dos Portos”. Quanto à constituição do processo educacional, fazia-se necessário preparar o pessoal para atuar nas mais diversas áreas. Com isso, estruturou-se o processo educacional do ensino imperial, compondo-se dos seguintes níveis: o primário, que continuava sendo um nível de instrução técnica para ler e escrever; o secundário, que permanecia sob a organização de aulas régias. Para essa autora, as mudanças e transformações no Brasil aconteceram com muito atraso. Até então, não se podia dizer que havia uma política de educação propriamente “brasileira” e, conseqüentemente, a conquista da autonomia na política brasileira impunha exigências à organização educacional. Para “superar o atraso”, em relação ao desenvolvimento econômico, político e cultural do país, nada melhor que o processo de escolarização. O grande objetivo era que todos aprendessem a ler e a escrever. Fazia-se necessário elaborar um planejamento educacional capaz de atender a todos em idade escolar. Porém, as forças conservadoras de uma tradição agrária, sustentada por escravos, resistiram às ideias liberais, e a clientela se reduziu aos filhos dos homens livres. O atraso industrial brasileiro era justificado pela pouca educação escolar. Determinadas pessoas diziam que a ignorância da população gerava rebeliões, motins e desordem. Nesse cenário a educação pública passou a ser compreendida como a “salvadora” do mundo, redentora de todos os males sociais. Esse discurso ainda vigora até nossos dias (2010) com a mesma intensidade.

Segundo Lima (2005), a tendência de se importar ideias do mundo europeu e de adaptar-se a uma realidade tão diferente se fez presente também nos Projetos de Leis que se constituíam. A leitura que Ribeiro (1981) faz de Reis Filho (1974) nos ajuda a avançar nessa direção. Segundo este autor “Data de então este distanciamento gritante entre o Brasil legal e o Brasil real, que a República, senão até os nossos dias, sempre implicou em dois mundos diferentes e às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observável” (RIBEIRO, 1981, p. 64-5). As proposições na Lei, na maioria das vezes, são muito “ideais” e “teóricas”, distantes da realidade brasileira, não se materializando, transformando-se assim, em “letra morta”.

Até meados do século XIX, houve muitas dificuldades para se constituir uma política pública educacional brasileira sistemática e planejada, dessa forma, começam a se estabelecer, em diferentes locais do país, escolas de iniciativas privadas, sobretudo católicas, que seguem a pedagogia dos jesuítas. Os protestantes também trouxeram algumas iniciativas de origem americana, como, por exemplo, o Colégio Mackenzie, em São Paulo e o Colégio Americano em Porto Alegre. A tendência de criar escolas religiosas mostra o grande “atraso” das concepções brasileiras em relação ao resto do mundo, visto que há quase dois séculos esse assunto já estava “resolvido” no contexto europeu.

Lima (2005) afirma que, no final do século XIX, a demanda pela educação primária não era meta prioritária para o Brasil. Com a descentralização do ensino elementar do ensino secundário, ficando o primeiro sob a responsabilidade das províncias, a elite continuava educando seus filhos em casa com preceptores pagos. Para os segmentos sociais menos privilegiados – negros, índios e pobres –, restavam as poucas escolas, que se restringiam a ensinar a ler, escrever e calcular.

Com a mudança política no Brasil, de colônia para nação, a estrutura de sociedade continuou da mesma maneira. A economia era agrícola e patriarcal, com base no trabalho escravo. Para Del Priori (2001), havia uma grande distância entre crianças e adultos, porém, prevalecia um paradoxo: até cinco anos a criança era considerada como um *anjo*, depois como um *demônio*. Este momento era marcado por uma precocidade: meninos e meninas tinham características de adultos nas suas roupas e em sua maneira de comportar. Os estudos realizados por esta autora indicam que o ensino público brasileiro só foi instalado, e ainda de forma precária, no século XIX. Esta era a única alternativa para os

filhos dos pobres – se prepararem para serem indivíduos produtivos na lavoura. O trabalho infantil era visto, neste caso, como a melhor escola ou diversão para eles.

A criação de creches, asilos, internatos no Brasil só teve início nos meados do século XIX, período consagrado pela abolição da escravatura. Este fato suscitou vários problemas em relação ao destino das crianças pequenas, filhas dos escravos, concorrendo, assim, para o aumento do abandono de crianças, visto que a liberdade dos pais não alcançava os filhos, sendo necessário, a criação dessas instituições, a fim de “amenizar” esses problemas.

Segundo Oliveira (2002), o atendimento a crianças menores de cinco anos, em instituições específicas, tanto do ponto de vista legal quanto de outras propostas de atendimento, praticamente não existia. No meio rural, em que prevalecia a maioria da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, na maioria das vezes, fruto de exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco.

As poucas iniciativas isoladas de proteção à infância, que se preocupavam com o amparo e assistência às crianças, porém, apontando a família como culpada pela situação dos filhos, surgiram já no final do século XIX. Esse foi um momento de euforia do ideal liberal, em que o discurso brasileiro era que a elite proporcionasse condições para os preceitos educacionais da *Escola Nova*³⁷, implantados na Europa e trazidos para o Brasil pela influência americana. O jardim-de-infância foi um desses “produtos” trazidos para o Brasil, nesse período.

Houve muitos debates entre os políticos da época a respeito dos jardins de infância. De um lado, alguns condenavam, afirmando que estes tinham as mesmas características dos asilos franceses – guardar crianças –, enquanto outros, sob influência dos escolanovistas, defendiam por acreditar que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil. Oliveira (2002) salienta que “O cerne da polêmica era a argumentação de que, se

³⁷ Segundo Manacorda (2002) a concepção da *Escola Nova* sobre educação e trabalho, era impregnada de uma análise científica, e o trabalho se constituía de trabalho psicológico, não com o objetivo de exercitar fisicamente, porém desenvolver a coordenação motora. Sua proposta era “escola das coisas” – concepção que privilegia a experiência do fazer. Exercitar as mãos e a mente nas mesmas proporções, tendo o mesmo “peso” o fazer e o pensar. O filósofo americano John Dewey tornou-se um dos maiores teóricos para a divulgação da Escola Nova. Sua experiência “bebe na fonte da velha Europa”, visto que, se inicia com Rousseau, caminha com Pestalozzi e inspira-se em várias experiências de Froebel. Dewey, por sua vez, transporta esses princípios para as novas propostas educacionais surgidas no momento, aprimorando-os em vários aspectos.

os jardins-de-infância tinham objetivos de caridade e destinavam-se aos mais pobres, não deveriam ser mantidos pelo poder público” (p. 93). Enquanto essa questão era debatida, foram criados no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877) os primeiros jardins-de-infância privados; apenas depois de alguns anos é que criaram os jardins-de-infância públicos, entretanto estes dirigiam seu atendimento às crianças burguesas.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), há uma diversidade de opiniões sobre a criação das primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas no Brasil. Historicamente, essas instituições estiveram atreladas a políticas ajustadas à ideologia da caridade cristã e ao assistencialismo do Estado e setor privado, as quais, voltadas principalmente para as populações pobres, visto que, se educa para a submissão, docilização, transmissão de regras de civilidade e de conduta que contribuem para a produção econômica servindo ainda para à manutenção do capital.

Merisse (1997), ao analisar as origens das instituições de atendimento à criança em creches no Brasil, relata que:

A creche é uma instituição que aparece no Brasil apenas no final do século XIX. Tem, portanto, pouco mais de 100 anos de história em nosso meio. Na Europa, nessa época, ela já existia há mais de um século. Não deixa de ser, ainda assim, um tempo curto em termos de história social, embora este também seja o tempo de vida de outras modernas instituições de atendimento infantil (p. 26).

No ano de 1883, houve uma exposição pedagógica no Rio de Janeiro que resultou na publicação de vários textos, dentre eles, os que faziam referências à implantação de jardins-de-infância para atender à pobreza; porém estas referências não encontravam iniciativas concretas: havia uma preocupação com os defensores das instituições privadas em não confundir os jardins-de-infância – para os mais abastados – com as creches e asilos – para os pobres. A preocupação com as crianças pobres partia de uma concepção preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos. Marcílio (1998) afirma que, ao longo da história do Brasil, inúmeros foram os modelos de instituições de atendimento à infância pobre que, hegemonicamente, tinham como pressuposto o assistencialismo, a educação para a submissão e o controle pelas majorias. Foram criadas várias instituições desde as Rodas dos

Expostos³⁸, Hospitais, Asilos, Internatos, Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (Febem) até as Creches, pré-escolas e jardins de infância.

Com a queda da monarquia, em 1889, em um cenário de inovação ideológica, as questões sociais continuaram a ser tratadas conforme a camada da população atendida. Em 1891, foi promulgada a primeira lei brasileira, que proibia o trabalho infantil, determinando a idade mínima de 12 anos para o trabalho, entretanto, esta não foi materializada, visto que, segundo Marin (2005), no início do século XX, as crianças passaram a trabalhar como operárias nas indústrias. Enquanto na Europa elas já tinham saído das fábricas para se matricular em nas escolas, no Brasil eram incorporadas às fábricas, ocupando emprego dos adultos, pois as crianças constituíam-se em mão-de-obra mais dócil, mais barata e com mais facilidade de adaptar-se ao trabalho. Segundo este autor “Inicialmente, os trabalhadores infantis eram arregimentados nos orfanatos, entretanto, com o desenvolvimento industrial e o crescimento urbano, passaram, assim, como as mulheres, a ser requisitados entre as famílias” (MARIN, 2005, p. 11).

Pesquisadores³⁹ sobre o trabalho das crianças admitem que, além dos baixos salários pagos às crianças, elas eram submetidas a péssimas condições de trabalho nas fábricas, péssima alimentação e jornadas ininterruptas, causando-lhes doenças graves, atrofiamento do físico e altas taxas de mortalidade.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), em 1899, foi fundado, pela iniciativa privada, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Este instituto tinha como objetivo a preocupação com a saúde pública, e dividia seus serviços em puericultura intra-uterina – ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, assistência ao parto em domicílio, assistência

³⁸ Segundo Marcílio (1998) a Roda dos Expostos era destinada a acolher filhos ilegítimos e abandonados. O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, sendo que, ao girar o artefato, a criança era conduzida para dentro das dependências do mesmo, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. A roda dos expostos, que teve origem na Itália durante a Idade Média. As primeiras iniciativas de atendimento à criança abandonada no Brasil se deram, segundo esta autora, transplantadas de Portugal. No Brasil colonial e durante todo Império uma ínfima parcela de crianças foi assistida. As primeiras instituições só surgiram no século XVIII, e até a Independência. Limitaram-se a três cidades: Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), já no início do Império. Outras rodas menores foram surgindo em outras cidades após este período.

³⁹ Um estudo minucioso sobre o trabalho infantil pode ser encontrado nos seguintes autores: MARIN, J.O. B. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG, 2005; RIZZINI, I. Pequenos trabalhadores no Brasil. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83 e MOURA, E.B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

ao recém-nascido – e extra-uterina – o programa de distribuição de leite, creche, consultas de lactantes, higiene da primeira idade, vacinação; promoveu também concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro para as mães que amamentavam seus filhos. Seu lema era “quem ampara a infância trabalha pela pátria”. Ele suscitou a ideia de assistência científica à infância. Seu trabalho foi reconhecido como de utilidade pública municipal, sendo premiado em várias exposições internacionais e nacionais. Conforme pesquisas de Kuhlmann Jr. (1998), passados vinte anos de sua criação, esses institutos já possuía 22 (vinte e duas) filiais em todo país, 11 (onze) delas com creches (Belo Horizonte, Ceará, Curitiba, Juiz de Fora, Maranhão, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, e Santos) (. p. 86).

A ênfase na perspectiva de atendimento à criança pequena no início do século XX não visava alcançar a todos, mas, garantir, pouco a pouco, o acesso de pobres à escola. Segundo pesquisas sobre “Crianças carentes e políticas públicas”, realizada por Passetti (2004), no Estado de São Paulo, havia ali uma lei que autorizava o governo a colocar os lugares de que dispunham nos estabelecimentos escolares, os alunos das escolas primárias que mais se destacavam durante o ano e fossem reconhecidamente pobres. Segundo esse autor, essa lei afirmava que: “Haverá nos ginásios um número de lugares gratuitos, igual ao décimo do número total de alunos que pode receber o ginásio, destinado aos meninos pobres, inteligentes e laboriosos que, em concurso se mostrarem mais habilitados” (Passetti, 2004, p. 359). Percebe-se que a distinção de escola para ricos e para pobres era a centralidade da questão.

Inúmeras foram às transformações sociais ocorridas no Brasil nesse período: a urbanização, a industrialização, a política imigratória, que intensificaram as mudanças na estrutura familiar, no que se referia à educação dos filhos pequenos; à consolidação das atividades industriais, que, por sua vez exigiu aumento da mão-de-obra. Como a mão-de-obra masculina estava na lavoura, houve admissão de um grande número de mulheres no trabalho. Marcílio (1998), ao referir ao século XX, afirma que:

Lentamente, a mulher passou a ocupar lugar na sociedade, conquistando direitos e posições que até então lhe vinham sendo negados. Até o começo deste século ela era considerada um ser inferior e incapaz, e devia ser treinada para ser boa ‘mãe de família’. A entrada da mulher no mercado de trabalho mudou o perfil da sociedade (p. 192, grifos no original).

Dessa forma, era necessário um lugar para deixar as crianças menores enquanto a mãe trabalhasse. Esse local não foi apresentado como um dever social, mas como um favor prestado, como um ato de caridade, realizado por pessoas ou grupos. Segundo Silva (2006), os pessoas de bom coração “acolhem” as pobres criancinhas durante o período em que suas mães trabalham, proporcionando-lhes momentos “felizes” e uma educação que, provavelmente, sua família não poderia lhe dar, pois é “incompetente” para isso. Configurada de caridade e de boa ação, a EI se constitui a partir da precariedade. Percebe-se assim, que a construção histórica das instituições de EI atende aos anseios do capital, uma vez que libera a força de trabalho feminina para a fábrica ou nos lares burgueses (como domésticas) e também reproduz a futura força de trabalho, apresentando precocemente às crianças pobres o seu lugar no interior da divisão social e hierárquica do trabalho.

As fábricas também contrataram a mão-de-obra de imigrantes europeus que estavam em contato com diferentes movimentos que ocorriam na Europa e Estados Unidos. Estes trabalhadores mais qualificados e politizados se organizaram e protestaram contra as condições precárias de trabalho e de vida a que estavam submetidos. Entre as reivindicações, destacam-se exigências por melhores condições de trabalho e por locais de guarda e atendimento às crianças durante o trabalho das mães. Porém, como afirma Oliveira (2002), as reivindicações não eram consensuais no movimento operário,

Os sindicatos eram fortemente combatidos pelas associações patronais que estavam, então, sendo instituídas nos setores comerciais e industriais. Alguns empresários, no entanto, foram modificando sua política de repressão direta aos sindicatos e concedendo certos benefícios sociais, como forma de enfraquecer os movimentos operários, arrefecer suas oposições e controlar as formas de vida dos trabalhadores, dentro e fora da fábrica. Para atrair e reter a força de trabalho, fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários [...] iniciativas que foram sendo timidamente seguidas por outros empresários (p. 96).

Como afirma a autora acima citada, as creches, sendo propriedades das empresas, eram usadas por elas como mecanismo de ajuste das relações de trabalho. Os empresários estavam satisfeitos por provocar um aumento na produção do trabalho das mães. Entretanto, o discurso desses e do próprio movimento operário se voltava para a

preocupação em reforçar o trabalho da mulher no lar com seus filhos, contribuindo para que, as poucas creches criadas fossem vistas como medidas paliativas não se configurando, enquanto instituição permanente, que necessita de trabalhadores qualificados e de recursos próprios para sobreviver. Cabia às creches, além de guardarem a criança, aconselharem as mães a serem boas donas de casa e a cuidar adequadamente dos filhos.

Segundo Oliveira (2002), ocorreu, em 1922, no Rio de Janeiro, o “Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância”, no qual se discutiram temas como a educação moral e higiênica das crianças e o aprimoramento da raça, com ênfase no papel da mulher como cuidadora. Para Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), “Se até a década de 1920, no caso brasileiro, o período é de formulação de propostas e de iniciativas embrionárias, a partir daí as realizações em relação à infância ganham mais expressão e chegam às leis e à organização do Estado (2004, p. 27)”. Nesse contexto, surgiram as primeiras regulamentações do atendimento a crianças menores de sete anos, em escolas maternais e jardins-de-infância, e, logo em seguida, em 1923, foi criado o primeiro documento legal, conhecido como “Primeiro Juizado de Menores”.

Os anos de 1920 e 1930 foram considerados um marco, se comparados com o século anterior, de apoio às políticas assistenciais de atendimento à criança pequena. Segundo Lima (2005), foi no contexto social e político da emergência do projeto industrial brasileiro dos anos de 1930 que a criança se tornou um campo de intervenção social, isto é, a partir daí foram oferecidas várias práticas de assistência social em que se propunham medidas de controle jurídico sobre a infância mais pobre. Entretanto, nesse período, a falta de braços para a agricultura contribuiu para a constituição de colônias agrícolas no Brasil, respaldada pela ideia de que “a criança é o melhor imigrante”. Essas colônias albergavam e atendiam crianças recolhidas nas ruas, visando à formação do “trabalhador nacional”. Segundo Rizzini (2004), “Em acessos de ‘limpeza’ e ordenamento social, a polícia recolhia os chamados ‘pivettes’ – expressão datada de 1938 [...] – e o juizado os enviava às colônias, onde seriam preparados para o trabalho agrícola” (p. 379-380), grifos no original). Era uma política que tratava de “ordenar” o espaço urbano, afastando os indivíduos “indesejáveis” para transformá-los em futuros trabalhadores da nação, cuja ênfase era a exploração de suas mãos-de-obra. Eram destas que o mercado precisava: barata, não-qualificada, dócil e facilmente adaptável ao trabalho.

O Ministério da Educação, à época “Ministério da Educação e Saúde Pública”, foi criado no início da década de 1930. O Brasil passou a centralizar e organizar os dispositivos legais, organizacionais e institucionais. Influenciada por questões religiosas, políticas e econômicas, a educação passou a contar com um grupo de educadores, e foi publicado nesse período – 1932 – o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁴⁰”, documento que defendia vários pontos significativos para aquele momento histórico: a educação como função pública, a existência de uma escola única de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e o ensino elementar laico, gratuito e obrigatório. Romanelli (1985), pesquisadora sobre a evolução do sistema educacional, fez uma relação do manifesto com o industrial. Segundo ela, aquele era um movimento de “*Renovação Educacional*”, pois como diz o documento, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e sem o desenvolvimento de aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. A sociedade estava mudando. Era, pois, necessário que a educação escolar refletisse essas mudanças. Dentre as várias questões abordadas no manifesto, houve a preocupação em exigir a criação de jardins-de-infância, onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais de prestígio.

Segundo Oliveira (2002), na década de 1940, prosperaram inúmeras organizações de iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência. O higienismo, a filantropia e a puericultura dominavam essa década. Em 5 de novembro de 1941, foi criado pelo Decreto-Lei 3.799, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), era um órgão subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, que funcionava como equivalente a um sistema penitenciário e se articulava ao trabalho do Juizado. Em 1964, numa tendência centralizadora, o atendimento da infância passou a ser articulado em torno da Política Nacional do Bem-Estar do Menor, executada pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem). Esta instituição teve como um dos objetivos formular diretrizes gerais, as quais seriam implantadas nas diversas Fundações Estaduais do Bem Estar do

⁴⁰ O “Manifesto”, também conhecido como “Manifesto de 1932”, elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, articula para a definição de uma política educacional, assentada na crença de uma reconstrução nacional via educação. Maiores aprofundamentos: TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia, introdução à administração educacional**. São Paulo: Nacional, 1953.

Menor (Febem). Ao longo de sua história, houve diferentes evoluções. Algumas apresentaram inovações pedagógicas, enquanto outras mantiveram o autoritarismo e a repressão, configurando-se como espaço de tortura e de desumanização.

Oliveira (2002), afirma também que, nesse período, as creches se constituíam como instituições de saúde, com rotinas voltadas a rigorosas exigências de higiene, do ambiente físico e das pessoas ali inseridas. Multiplicavam-se os convênios com instituições filantrópicas, a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a “rainha do lar”, devendo limitar-se a ele. Essa tendência persistiu na década de 1950. As poucas instituições de EI surgidas eram, na maioria, de responsabilidade filantrópica, principalmente religiosa. A preocupação continuava com alimentação, higiene e segurança física das crianças; não havia preocupação com um trabalho voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Segundo Lima (2005), o sistema econômico adotado no Brasil – rápido processo de acumulação de capital, seguido por uma crescente pauperização de várias camadas da população – continuou impedindo que parte da população tivesse acesso a condições satisfatórias de vida. Consequentemente, provocou a necessidade de incorporar grande número de mulheres casadas ou solteiras ao trabalho nas fábricas. As creches passaram a ser cada vez mais procuradas não só por operárias e empregadas domésticas, mas também por diferentes trabalhadoras.

No período de 1930-60, a preocupação com medidas de promoção de saúde junto à população mais pobre intensificou-se. Nesse período, alguns grupos politicamente influentes passaram a defender a creche como forma de evitar a marginalidade e a criminalidade de crianças e jovens. Assim, esta instituição passou a ser definida como agência de bem-estar social e continua a ser vista como uma dádiva aos desafortunados. Como não se discutia a desigualdade econômica, ou seja, sem alteração das estruturas sociais existentes, essa instituição continuava a servir à manutenção social do capital.

Na segunda metade da década de 1970, período considerado nessa pesquisa, como limite de novas configurações econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, fez-se reivindicações por instituições de EI por meio de vários movimentos sociais, das diferentes camadas da população, entre eles o movimento das feministas e o das mulheres

trabalhadoras. Nos grandes centros urbanos, a reivindicação popular por creches se intensificou e adquiriu novas conotações. As creches passaram a ser lugar de direito das mulheres que trabalhavam. O resultado desse movimento foi a criação de várias instituições de assistência à infância, tanto públicas quanto privadas, tais como Creches, Ong. Segundo Lima (2005), as propostas educativas dessas instituições baseavam-se na educação compensatória⁴¹ e nos programas do órgão do Bem-Estar-Social. Elas passaram a ser reconhecidas como lugar de guardar a criança pobre, enquanto a mãe trabalhava. O critério de seleção priorizou a renda familiar e não o trabalho da mãe, prevalecendo, assim, uma perspectiva assistencialista.

Nesse período, as pré-escolas particulares existentes se tornaram cada vez mais numerosas. Adotavam justificativas para o seu trabalho junto a uma população privilegiada. Havia preocupação com a criatividade, a sociabilidade, o desenvolvimento integral da criança e com ambientes estimuladores. Esses pressupostos estavam apoiados nos estudos da Psicologia que destacavam o período de zero a seis anos como o mais significativo para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Em contrapartida, as crianças dos diferentes grupos sociais eram submetidas a contextos diferentes. As propostas para essas partiam da ideia de carência e deficiência.

Como mencionamos anteriormente, a década de 1970 marcou a entrada de pesquisa e análise científica na área da infância, sobretudo na relação existente entre o abandono e a pobreza. Essa década também foi marcada por outras intervenções sociais. Em 1975, reestruturou-se o Ministério da Educação e Cultura, responsável pela Coordenação do Pré-escolar, cujo objetivo era dinamizar e centralizar as atividades em relação à educação de crianças menores de sete anos. Em 1978, criou-se a Pastoral do Menor com o objetivo de ampliar e modernizar o trabalho da Igreja Católica na área da assistência da criança e do adolescente. O ano seguinte – 1979 – denominou-se pela Organização das Nações Unidas (ONU) como “Ano Internacional de Criança”. Neste ano, aprovou-se, pela Lei 6.697, em 10 de dezembro, o novo “Código de Menores”, que entrou

⁴¹ Segundo Duarte (1986), a educação compensatória foi um conjunto de medidas políticas e pedagógicas visando compensar as deficiências físicas, afetivas, intelectuais e escolares das crianças das classes cultural, social e economicamente marginalizadas, a fim de que elas se preparassem para um trabalho e tivesse oportunidade de ascensão social. É um termo que surgiu durante a Revolução Industrial, o qual é usado, em geral, nos anos iniciais da educação básica.

em vigor em 1980, mantendo, no entanto, a mesma arbitrariedade, assistencialismo e repressão junto à população infanto-juvenil.

As décadas de 1980 e 1990 se constituíram num período marcado por várias mudanças, como o término do regime militar e as influências dos movimentos sociais, ocorridos na década anterior. Essas questões, aliadas aos debates de pesquisadores sobre a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, contribuíram para delinear diferentes propostas sobre a educação da infância. Segundo Oliveira (2002),

Com o término do período militar de governo, em 1985, novas políticas para as creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a ideia de que a creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao Estado e as empresas (p. 115).

Esses questionamentos marcaram novas reivindicações, manifestações e pressões, culminando na própria Constituição Federal (CF) de 1988, quando do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. A creche passou a ser reconhecida como instituição educativa “direito da criança e opção da família”. Encontra-se assim expreso na Constituição Federal de 1988:

Art. 7º - são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:
XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade, em creches e pré-escolas;
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de:
IV - Atendimento em creches e pré-escola à crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, 1988)

As proposições nessa Lei opõem-se à concepção de creche como uma dádiva, um favor aos menos favorecidos, e contribui para ser admitida, nas campanhas eleitorais, a defesa de novas políticas para as creches. Foi um período de mobilizações e questionamentos políticos, feitos, principalmente, pelos educadores, que atuaram, no sentido de reverter a situação acerca dos trabalhos realizados nessas instituições. Como afirma Rozemberg (2002),

Nunca é demais lembrar que o final da ditadura militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição.

Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento “criança próConstituinte”. Também não é demais lembrar que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, a que foi aprovada em 1988, reconhecendo a EI como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas (p. 40-41).

Segundo Craidy (2005), essa Lei inaugurou uma nova fase “doutrinária” em relação à criança e ao adolescente; foi a primeira Constituição Federal brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira a abordar em suas diretrizes o tema: creches e pré-escolas.

Foi também nesse contexto que emergiu, no cenário nacional, uma série de denúncias sobre a violação dos direitos humanos praticada nas diferentes instituições que atendiam crianças e adolescentes. Atendendo a essa demanda, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual, “concretizou” as conquistas dos direitos das crianças, já propostas na CF/88. Quase uma década depois da promulgação dessa CF, e reafirmado no ECA (art. 208), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabeleceu as bases para um novo patamar nas políticas de educação, incluindo, pela primeira vez a EI como parte integrante da Educação Básica (EB). A partir desses movimentos surgem os Conselhos Municipal, Estadual e Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente e ainda os Conselhos Tutelares que, de alguma forma, mediante estratégias da sociedade civil, têm lutado por possibilidades para o direito social de proteção à infância e, no que inclui o direito à educação.

Dois anos depois da sanção da LDB 9.394/96, o Ministério da Educação e do Desporto publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1988). Este documento oficializou uma concepção de creche e pré-escola, que, como afirma Arce (2007) é “anti-escolar”, isto é, traz a presença de um discurso que concebe o ato de ensinar como negativo. Outras fontes legais para as políticas de atendimento da criança pequena que se materializaram nessa época foram as políticas públicas defendidas pelo MEC – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) –. Entretanto, como afirma Silva (2006), o processo de democratização pelo qual

passou o país nesse período, dissolveu diante da realidade pragmática e excludente das políticas de governo⁴².

Ao analisar as políticas para a EI, na sociedade contemporânea, Rozemberg (2002), afirma que:

as políticas de EI contemporâneas nos países subdesenvolvidos têm sido fortemente influenciadas por modelos ditos ‘não formais’ a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais. No Brasil, essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. A partir dos anos de 1970, essa influência proveio, especialmente, da Unesco e do Unicef; a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do BM. [...] Estas pesquisas baseiam-se na análise de documentos oficiais (brasileiros e de autoria, ou publicados por organismos multilaterais) e de macrodados (censos demográficos e educacionais e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNADs) (p. 27-28).

Segundo essa autora essas políticas têm como principais características: iniciativas focalizadas no ensino fundamental em detrimento do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA); descentralização, que se traduz em municipalização; privatização, mediante a constituição de um mercado de consumo de serviços educacionais; desregulamentação, no sentido de que o governo federal “abre mão do processo” (financiamento e gestão municipal no caso do ensino fundamental e EI), mas “controla o produto”, por meio dos currículos nacionais e da avaliação de resultados.

Observa-se, ainda que, no início do século XXI foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigência desde 2001. Esse documento trouxe “Objetivos e Metas” para os diferentes níveis de ensino a serem atingidos com prazos estabelecidos⁴³. Esse plano deve ser compreendido como parte significativa dos avanços históricos expressos na política educacional brasileira, em relação à EI. O PNE afirma “a educação infantil inaugura a educação da pessoa” (p. 57-58), corroborando com a LDB 9.394/96 ao afirmar que a educação “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (Art. 29). Nesse sentido, extinguem-se as “classes de alfabetização” das instituições de EI, não enfatizando aprendizagens

⁴² Maiores aprofundamentos sobre esse assunto ver: Silva (2006), Wallestein (2001), Meszáros (2002).

⁴³ O PNE (2001) define prazos e percentuais a ser atingido. Quanto ao atendimento da população infantil propõe para 2005 “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos e 60% da população de 4 a 6 anos (ou de 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2001, p. 61).

específicas para essa etapa de educação, mas, estabelecendo a imediata incorporação das crianças ao Ensino fundamental (EF). Assim, conforme os objetivos e metas do PNE foram extintas as classes de alfabetização incorporando imediatamente as crianças no ensino fundamental e matricular, também, naquele nível todas as crianças de 7 anos ou mais que se encontrem na educação infantil” (Objetivo e meta nº 15). Essa meta teve a intenção de transferir a matrícula das crianças de 6 anos da EI para o EF, como estratégia para não perder verbas de manutenção do sistema de ensino municipal e poder reverter o quadro de ausência de vagas na EI, além de ampliar para os nove anos de duração o EF obrigatório⁴⁴.

Mesmo com a aprovação das DCNEI (1999), do PNE (2001) e da Lei nº 11.274 (2006), não se extinguem as polêmicas que acompanham as discussões com relação à incorporação das crianças no EF⁴⁵. Contrária à produção de conhecimentos científicos advindos de diferentes áreas do saber, como definido nas políticas mencionadas, foi anunciado um Projeto de Lei (PL 414/2008), que busca antecipar, sem a sustentação de qualquer ordem, a matrícula de crianças de 5 anos no Ensino Fundamental. Esse projeto teve aprovação, em caráter terminativo no Senado e o mesmo foi remetido à Câmara de Deputados, em 05/02/2010, com o número PL 06755/2010. Entretanto, no dia 5 de maio de 2010, às 10h, houve audiência pública sobre a matéria no Senado Federal, havendo enfrentamento dessas questões por diferentes grupos organizados, como, por exemplo, o Movimento Interforuns da Educação Infantil (MIEIB) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), manifestando contrariamente a esse projeto. Entendemos que o enfrentamento dessas questões é tarefa de toda sociedade e desafio para os pesquisadores e trabalhadores que atuam na área da EI e demais áreas da educação. Essas situações, se não confrontadas, constitui forte contribuição para se desconstruir o conceito de infância, o direito constituído, as lutas em prol da EI. A aceitação desse Projeto de Lei marca o desmanche dos pequenos passos percorridos e das

⁴⁴ A ampliação do EF para 9 anos, em atendimento à Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 (já mencionada neste trabalho) tem suscitado inúmeros questionamentos nos trabalhadores da educação, visto que, implica numa reorganização do EF e da EI em relação a diferentes aspectos administrativos e pedagógicos. Maiores detalhes ver: MARTINS, Lígia m. e ARCE, Alessandra. A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos. In: MARTINS, Lígia m. e ARCE, Alessandra. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** São Paulo: Alínea, 2007.

⁴⁵ O Senador Sérgio Zambiasi emitiu o Parecer nº 2.532/2009 favorável ao PL 414/2008, e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte no dia 08/12/2009 aprova por 14 (quatorze) votos o presente projeto relatado pelo Senador Sergio Zambiasi. Maiores informações PL 414/2008.

poucas ações materializadas, no sentido da estruturação da EI e sua finalidade. Como bem afirma Cury (2005),

É certo que a realização de muitas expectativas postas na Lei Maior e nas leis infraconstitucionais entra em choque com as adversas condições sociais da sociedade de classes e também com as condições de oferta e de trabalho existentes nos estabelecimentos de ensino dos sistemas (p. 28).

Como afirma esse autor, há que se preparar e combater os oportunismos politiqueros presentes nas justificativas constitucionais e infraconstitucionais, que esconde o desmonte da EI e demais questões tão duramente conquistadas.

Diante desse contexto contraditório, também não podemos deixar de destacar determinados avanços na formulação de políticas e projetos pedagógicos para a EI. Como já mencionado, pode-se destacar a EI como primeira etapa da educação básica, visto que foi ampliado o conceito de educação básica, que passa a abranger a EI, o EF e o EM. Alarga-se assim o conceito de educação, vinculando ao processo formativo e não especificamente ao escolar, mas ao mundo do trabalho, as relações familiares, sociais, dentre outras aumentando a responsabilidade das instituições escolares – incluindo as creches – determinando graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Foram criados fóruns de debates sobre a EI – estaduais e regionais –, como espaços de reivindicações por mais verbas para programas de formação profissional para professores dessa etapa de educação.

Observa-se ainda que, no Brasil, houve vários movimentos sociais organizados, que lutaram para a defesa de instituições de educação para crianças pequenas, incluindo em suas pautas reivindicatórias a participação de Estado e Município na criação e ampliação das instituições públicas de EI. A luta por uma educação pública, gratuita e laica, continua sendo as exigências da sociedade. Segundo estatísticas apontadas por órgãos governamentais, que não há mais uma “elite privilegiada” que tem acesso à escola, porém não se pode também afirmar que essa totalidade de crianças, representada nestas estatísticas, tem tido uma educação de qualidade, especialmente em se tratando das crianças que frequentam as creches. Não podemos negar a criação de creches e o aumento no atendimento de crianças no país, o que apresenta um avanço histórico político. Porém faz-se necessário continuar lutando e exigindo do poder público propostas educacionais que

reconheçam a especificidade do que é necessário ao atendimento das crianças nessa etapa de educação, como profissionais qualificados, além da materialização das propostas legais, dos direitos das crianças de zero a cinco anos, a começar da CF/88, que considera a educação um direito subjetivo, e demais documentos que tratam das políticas para a infância.

Como Marx (1978) afirma, não se pode compreender a educação isolada dos elementos sociais. O processo econômico da organização da sociedade capitalista tem se refletido nos projetos, no campo educacional; muitos vêem a educação como um negócio – prestação de serviço. Entretanto, devemos atentar que lidamos com seres humanos, os quais não podem ser reduzidos a *custo-benefício*, à preparação instrumentalizada e à qualidade, sob o viés da competência e eficácia técnica. Se verticalizarmos nosso olhar para as políticas públicas educacionais para a EI, perceberemos que os modelos educacionais defendidos têm muitos elementos em comum e às vezes posições bem distintas. Parte das práticas pedagógicas em EI desconsidera a criança pequena como um ser capaz, desconsiderando, assim o que a criança já sabe. Dessa forma, reproduzem-se concepções de infância fetichizadas, como já abordamos anteriormente, refletindo o posicionamento que assumiram acerca da representação que têm de criança e do entendimento sobre o seu processo de desenvolvimento. Outros priorizam o desenvolvimento infantil de forma fragmentada, imaginando que a criança é um receptáculo vazio, que precisa receber informações lentamente; além disso, valorizam-na como um ser do futuro e não do agora, do hoje. Temos também uma outra via de ação pedagógica, que se assenta sobre a compreensão da importância do educar e cuidar como aspectos indissociáveis no trabalho de crianças menores de cinco anos. Esse trabalho fundamenta-se numa concepção de criança como ser social, histórico, inserido na cultura, enfim, um cidadão de direitos.

A criança tem sido vista por essa formatação do capital, fundamental para o conceito da economia globalizada e como uma nova força de trabalho. Segundo estudos realizados por Penn (2002), sobre a visão do Banco Mundial (BM) para a primeira infância, a educação da primeira infância foi, e tem sido, temática central de conferências, fóruns e acordos internacionais, desde a década de 1990. Nesse sentido, é interessante a intervenção precoce, no sentido de estimular a apreensão de diferentes competências necessárias, sendo

metas perseguidas pelas diferentes nações, principalmente as periféricas, como no caso do Brasil. Segundo Penn (2000):

A teoria do capital social sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social: aumentar o capital social de uma pessoa, sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria a maior competitividade e produtividade (IDS, 2000). As metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social são usadas para explicar e justificar o interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância. Para o Banco Mundial, o objetivo da infância é tornar-se um adulto plenamente produtivo, o “capital humano” do futuro (p. 4).

Essas metas do BM têm sido consolidadas de diferentes formas, como, por exemplo, por meio de projetos, decretos e leis. Outras, pelas próprias formas em que as instituições de EI estão constituídas, tais como: espaço físico sucateado, ausência de política de financiamento, privatização do público. Finalizando aqui, vale ressaltar que, Mészáros (2005), ao refletir sobre a educação como campo social de disputa hegemônica, o sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores, na qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos, visto que as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Esses aspectos contribuem como “mecanismos civilizatórios” para naturalização e incorporação de códigos e comportamentos, conforme a exigência do capital. É preciso haver modificação política, pois o que está em jogo é a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo mercantil.

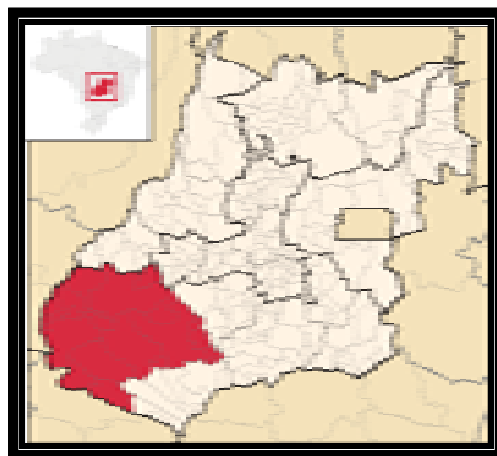
2.5 INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Descreveremos aqui as características das cidades em que se localizam as instituições de EI pesquisadas – localização geográfica, histórico, população, aspectos físicos e educacionais. No segundo momento, apresentaremos os dados dessas instituições, e sua particularidade social: aspectos históricos, ideológicos, políticos, físicos, organizacionais, culturais e sócio-econômicos.

O Sudoeste Goiano é composto por 26 municípios. Os critérios de seleção dos três municípios pesquisados – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, a princípio, foram os que passaram pelo processo de modernização agrícola, considerados por pesquisadores –

Oliveira (2004) e Leal (2006) – como mais modernos. Outros critérios foram criados conforme o objeto foi se revelando; nesse sentido, o desenrolar da pesquisa nos apontou outros caminhos para esta seleção. No Sudoeste Goiano tem-se as microrregiões. Uma Microrregião é, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, um agrupamento de municípios limítrofes. Sua finalidade é integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum, definidas por lei complementar estadual. Entretanto, raras são as microrregiões assim definidas. Consequentemente, o termo é mais conhecido em função de seu uso prático pelo IBGE que, para fins estatísticos e com base em similaridades econômicas e sociais, divide-se os diversos estados da federação brasileira em microrregiões. A microrregião do Sudoeste de Goiás é uma das microrregiões do Estado brasileiro de Goiás pertencente à mesorregião denominada Sul Goiano. Sua população foi estimada em 2006, pelo IBGE, em 386.668 habitantes e está dividida em dezoito municípios. Possui uma área total de 56.111,526 Km². A figura 1 mostra o agrupamento da microrregião do Sudoeste Goiano.

Figura 1 - Localização geográfica da Microrregião do Sudoeste Goiano



Fonte: Site <http://pt.wikipedia.org/wik>

Como observamos na figura 1, é uma região extensa. Após análises prévias, escolhemos as cidades pesquisadas conforme suas localizações na microrregião: uma ao norte, uma ao sul e outra ao leste. Inicialmente seriam: Caiapônia (norte), Jataí (sul), Aporé (leste). Entretanto, verificamos que não existiam instituições municipais de EI nas cidades de Aporé e Caiapônia. Assim, utilizamos outros critérios de semelhanças e diferenças entre

os municípios, observando a localização, o número de habitantes: sendo um considerado grande, outro médio e outro pequeno. Também observamos a área: mais extensa, menos extensa. Outro critério foi que em ambos a economia depende da agricultura (soja, arroz, milho), da pecuária (bovinos, suínos, aves), e estão passando pelo desenvolvimento econômico, com implantação de usinas de álcool em suas regiões. Observamos também o critério de emancipação, sendo um município mais antigo, outro médio e outro novo. Entretanto, a principal questão que contribuiu para essa seleção foi o fato de que em Jataí as instituições de EI ainda se encontram em parte administrada pela SME e pela SMAPS, enquanto que em Serranópolis e Chapadão do Céu, cidades vizinhas de Jataí, a EI está sob a assunção total da SME. Observe no quadro abaixo as principais semelhanças e diferenças:

Tabela 1 - Semelhanças e diferenças entre os municípios de Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu, pesquisados no período de 2006 a 2010.

Características	Jataí	Serranópolis	Chapadão do Céu
Localização geográfica	microrregião do Sudoeste de Goiás	microrregião do Sudoeste de Goiás	microrregião do Sudoeste de Goiás
Nº de habitantes	84.922	7.692	5.338
Área	7.197.115 Km ²	5.544 Km ²	2.190,7 km ²
Economia	A economia do município depende da agricultura (soja, arroz, milho, feijão, bananas); da pecuária (bovinos, suínos, aves) e do comércio, nas indústrias de transformação, destacando-se as indústrias de confecção. Implantação de usinas de álcool na região.	agricultura (soja, arroz, milho, feijão, bananas); pecuária (bovinos, suínos, aves). Implantação de usinas de álcool na região.	Agricultura (soja, arroz, milho, feijão, bananas); pecuária (bovinos, suínos, aves), responsável por 70% da arrecadação local. Implantação de usinas de álcool na região.
Emancipação política	31 de maio de 1895	14 de novembro de 1958	18 de fevereiro de 1991

Nesse subitem do trabalho, apresentaremos os resultados sistematizados dos dados que caracterizam as sete instituições de EI pesquisadas. Embora nosso objetivo não fosse avaliar as instituições pesquisadas, consideramos que essas informações nos possibilitaram a construção real do objeto, para depois representar características dos contextos envolvidos na pesquisa, o que será feito no próximo item. Essas informações são significativas para contextualizar as opiniões coletadas junto aos sujeitos entrevistados. A realidade vivida, no dia-a-dia do trabalho das profissionais da EI, certamente influi na maneira como concebem a infância, a criança, a função da EI e, conseqüentemente, a construção de sua identidade política.

A caracterização geral das instituições auxiliou a situar os diversos locais nos quais se desenvolveu a pesquisa. Esse trabalho envolveu o histórico das instituições e sua particularidade social: aspectos históricos, ideológicos, políticos físicos, organizacionais, culturais e sócio-econômicos. Mesmo não sendo estatisticamente representativas do universo das instituições de EI e das trabalhadoras das instituições das três cidades pesquisadas no Sudoeste Goiano, entendemos que as amostras permitem que, no conjunto dos dados obtidos, os diversos tipos de instituição e seus diferentes protagonistas possam se reconhecer em alguma medida. Procuramos, durante nossas análises, apreender a particularidade histórica, como base em Marx (1978), porém sem perder de vista sua universalidade, isto é, ao mesmo tempo em que as características das instituições e a concepção das trabalhadoras da EI nos municípios pesquisados aparecem como uma realidade diferente das de outros municípios, na verdade, apresentam um grau de universalidade. Trata-se de um movimento com o pensamento científico, no sentido de apanhar as mediações e procurar a essência daquilo que não está dado em sua aparência, e, nesse caso, construir uma totalidade, rompendo com o nível de representação e elaborando conceitos que são sínteses das mediações apresentadas.

Sabemos que nossas análises são históricas e, por isso, transitórias e somos cientes também que a realidade é infinita e a condição de pesquisador é finita. Assim, as categorias apresentadas aqui têm seu valor, enquanto existir a realidade histórica que lhes deu origem. Então, faz-se necessário que o nosso comprometimento científico com a

reflexão dialética, com a história e com a realidade, seja um trabalho constante, visto que a realidade não cessa de se produzir de maneira opaca, fetichizada e alienada. Nessa perspectiva analítica pressupomos a construção de uma totalidade significativa, com pretensão de ser aberta, transitória e histórica; ela não pode ser vista apenas como soma das partes ou como conjunto de dados empíricos sobre o objeto, mas como “síntese de muitas determinações” que a pesquisa permite (re)velar. As exposições das instituições pesquisadas serão feitas por cidades, utilizando porém os mesmos critérios. Fizemos um levantamento quantitativo de todas as instituições dos municípios pesquisados, o número de profissionais (diretores, coordenadores, professores, monitores, agente social de serviço) e do nível de formação daqueles que trabalham diretamente com as crianças. Verificamos a quem cabia a assunção destas instituições, porque, a partir de 1999, ficou designado que estas deveriam fazer parte das SME dos municípios.

A partir destes levantamentos iniciais, visitamos todos os Cmei para registrar as características gerais dessa etapa de educação e conhecer o perfil das trabalhadoras ali inseridas. Há em Jataí 5 (cinco) CMEI – Pé de Moleque, Saci Pererê, Beija-Flor, Narizinho e Emília⁴⁶, somando 36 turmas, com 747 crianças atendidas nessa etapa de educação. Em Serranópolis, 1 (um) CMEI – Dona Julia, somando 3 turmas, com 57 crianças atendidas. Em Chapadão do Céu, há também 1 (um) CMEI – Gabriel, com 6 turmas e 122 crianças atendidas. Todas as instituições serão classificadas como Cmei, visto que as mesmas atendem crianças de 4 meses a 6 anos. O objetivo aqui é fornecer alguns instantâneos sobre as instituições visitadas. Entendemos que essa caracterização é importante em razão da heterogeneidade existente entre os estabelecimentos que oferecem EI, no sudoeste goiano, e da visualização da realidade vivida pelas pessoas entrevistadas.

2.5.1 Jataí: aspectos históricos-geográficos e as instituições de educação infantil

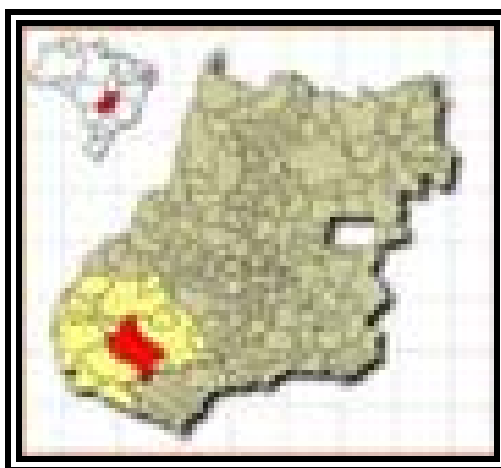
Jataí é um município situado no Sudoeste do Estado de Goiás, a 328 Km da capital Goiânia. Limita-se, ao norte, pelos municípios de Caiapônia, Perolândia; ao sul, por

⁴⁶ Utilizamos nomes fictícios nas instituições pesquisadas.

Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce; a leste, por Rio Verde; e a oeste, por Serranópolis e Mineiros.

A história⁴⁷ de Jataí, bem como a de todo o Sudoeste Goiano, deu-se na última fase da expansão do gado, tendência que veio da zona leste do Brasil, por meio do Rio São Francisco, tomou conta de Minas Gerais, chegando até Goiás e Mato Grosso. Essa região goiana era pouco conhecida, e os primeiros desbravadores, com um sonho desenvolvimentista, chegaram à região na década de 1830. Francisco Joaquim Vilela e seu filho José Manoel Vilela, procedentes de Espírito Santo dos Coqueiros, município de Lavras do Funil, hoje cidade de Coqueiral, Estado de Minas Gerais, entraram pelo leste, através de Rio Verde, nos sertões do sudoeste goiano, onde montaram uma fazenda de criação de gado, às margens dos Rios Claro e Ariranha. Em 1895, a sede de município se eleva à categoria de cidade de Jataí, por meio da Lei Estadual número 56, de 31 de maio daquele mesmo ano.

Figura 2 – Localização geográfica do município de Jataí.



Fonte: Site <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jatai>

O município de Jataí possui uma área territorial de 7.197.115Km, correspondendo a 2,1% da área do Estado de Goiás, com a altitude de 696 metros, constituindo-se de 84.922 habitantes⁴⁸. O clima é tropical, mesotérmico e úmido, com duas

⁴⁷ Este texto e a organização dos dados sobre o município de Jataí foi elaborado pela autora, com base nos dados fornecidos pelo: <http://casasinjel.iespana.es/portjatai.htm>. Acesso em 1/10/2008. Foi consultado também o texto de: MACEDO, Keila Márcia (et. al.). Panorama educacional no contexto de municipalização do ensino em Jataí. In: SILVA, Andréia Ferreira, OLIVEIRA, João Ferreira e LOUREIRO, Walderez Nunes (orgs.). **A qualidade da educação básica municipal: sistemas e escolas em Goiás**. São Paulo: Xamã, 2009.

⁴⁸ Conforme apresenta o site do www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2006. Acesso em

estações bem definidas: a chuvosa e a seca. Predomina, no município, o solo do cerrado, onde regiões altas têm topografia plana ou levemente ondulada, denominada de chapadão.

Historicamente, a região de Jataí se caracterizou como região de domínio de grandes propriedades de terras. Somente a partir da década de 1970, a região se tornou “mais moderna” – progressos técnicos agrícolas e implantação de grandes empresas rurais. Entretanto, somente a partir da década de 1980, é que ela começa a caminhar para um novo cenário de organização social e política. Conforme esclarece Oliveira (2004), a amplitude dessa transformação faz com que o próprio meio rural sofra transformações significativas, superando o isolamento do meio urbano e do rural. Essa questão provocou movimentos de população e de investimentos que se deslocaram em ambos os sentidos: do rural para o urbano e vice-versa. Esse deslocamento, juntamente com outras situações, causaram impactos que se manifestaram em diferentes contextos, e, no caso jataiense, destaca-se, em especial, a conversão da agricultura de subsistência em empresa agrícola, o que alterou significativamente o papel das economias, o aumento da taxa de urbanização.

A economia jataiense está assentada basicamente na agropecuária, agricultura e na indústria de confecção. Possui também um número significativo de empresas comerciais e de prestação de serviços. Entretanto, a agropecuária é a economia decisiva do município, pois conta com quase 380 mil cabeças de gado, destacando-se o gado leiteiro. Segundo dados do IBGE, Jataí é o maior produtor de grãos do estado de Goiás e o maior produtor de milho safrinha⁴⁹ do Brasil. Outra área que está se sobressaindo é a criação de aves, chegando a 2.372.000, exportando carne para outros estados brasileiros e até para o exterior.

O desenvolvimento econômico do município de Jataí é marcado pela transformação dos latifúndios em empresas agrícolas e rurais, além de adoção de inovações tecnológicas. Essas questões ocasionaram mudanças nas relações sociais de produção e de trabalho, expulsando muitos agricultores com pouco capital e trabalhadores do campo. Entretanto, com esse redimensionamento, mesmo marcado pela desvalorização do salário dos trabalhadores, alguns setores aparecem em destaque, gerando múltiplas fontes de trabalho, como, por exemplo, a logística, na parte distributiva – transporte, armazenamento e mobilidade; e os serviços auxiliares da produção – consultorias agrícolas, lojas

11/10/2008.

⁴⁹ Safrinha é uma colheita de grãos realizada após safra do verão.

agropecuárias, gerentes de fazendas, representantes comerciais, entre outras. Há um grande fluxo de profissionais liberais – trabalhadores –, atraídos pelos novos serviços, que se deslocaram de vários locais do Brasil para Jataí. Consequentemente, esse deslocamento implica um considerável aumento de crianças à procura de instituições de EI também tem crescido. Em função dessa migração, também cresceu o número de trabalhadoras nessa etapa de educação.

A criação das instituições de EI em Jataí, segundo pesquisas realizadas por Lima (2005), tiveram início na década de 1960, com atendimentos de crianças de zero a cinco anos. Primeiramente foram organizados pela iniciativa filantrópica religiosa diocesana e em convênio com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). No final daquela década de 1960, foram instituídas creches mantidas pela comunidade, também vinculadas a entidades religiosas. Somente a partir de 1990 é que se inicia o atendimento nas instituições públicas municipais, mantidas pelo poder público municipal, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência e Previdência Social (SMAPS). Nesse sentido, deteremos nossas análises no trabalho realizado nessas instituições, visto que nosso objeto de pesquisa são as instituições públicas de EI.

Em 1990 foi construída a instituição de EI “Pé de Moleque”, no Jardim da Liberdade. Tinha como objetivo atender os filhos dos garis que não tinham com quem deixá-los ao irem para o trabalho. Iniciou-se apenas com um grande salão, uma cozinha e um banheiro. Como a demanda de crianças era alta, logo o espaço se tornou pequeno, sendo necessário fazer uma reestruturação física. Outra instituição de EI construída neste mesmo ano foi o Cmei Beija-Flor; este se iniciou no Centro Social Urbano, onde já existiam duas turmas: uma de Jardim e outra de Pré-escolar, ambas mantidas pelo poder público estadual. Segundo Lima (2005), houve uma luta muito grande de um grupo de “mães carentes” que moravam na “parte alta da cidade”, que abrangia os setores Santa Maria, Divino Espírito Santo, Vila Fátima, Setor Grangeiro e Aeroporto. Como a insistência desse grupo foi grande, a Prefeitura fez um contrato de comodato com o Estado, passando à prefeitura os trabalhos já desenvolvidos naquela unidade, uma vez que não era interesse do Estado ampliar os trabalhos ali desenvolvidos, até então, mantidos exclusivamente por ele. A procura por vagas foi tanta que, em 1993, a instituição teve que aumentar o espaço da instituição. Em 1996, esta creche foi transferida para novas instalações. O prédio,

construído na região norte e periférica da cidade, é um projeto de arquitetura do Centro de Assistência Integrada a Criança (CAIC), construídos em todo Brasil no governo Collor.

Em 2000, inaugura-se outra instituição de EI, o CMEI “Emília”, este também construída no bairro Estrela D’alva, uma região um tanto afastada da cidade, tendo em vista atender uma população carente de recursos financeiros. Nesta mesma década, em 2006, inaugura-se o Cmei “Narizinho”, instituição localizada também, no residencial Mauro Bento, um bairro também afastado do centro da cidade. É um bairro com casas populares que ainda não têm infra-estrutura, com poucas ruas asfaltadas, não possui posto de saúde e o transporte urbano percorre somente as ruas principais do bairro Colméia Park; as pessoas que necessitam desses recursos geralmente se dirigem a esse setor vizinho. Naquele bairro, a comunidade é predominantemente carente, observa-se que as famílias geralmente são numerosas e algumas extremamente necessitadas de ajuda financeira para se manterem, tendo em vista que muitas delas recebem benefícios do governo, como por exemplo, Bolsa Família⁵⁰.

Para Kuhlmann Jr. (1998), quase sempre, as instituições de EI ficaram restritas às ações voltadas para o disfarce à pobreza econômico-social. Conforme nossas pesquisas, constatamos que o surgimento das instituições de EI em Jataí não foi diferente: na maioria das vezes, são agregadas a uma instituição religiosa, de caridade, em bairros pobres, sempre para atender um determinado tipo de necessidade. Fica assim, explícita a questão assistencialista, presente em quase todas as instituições visitadas.

De modo geral, as instituições de EI jataienses pesquisadas localizam-se em diferentes bairros desta cidade. A maioria delas foi construída nas proximidades de uma instituição de Ensino Fundamental (EF), em programa integrado com a SME, visando ao fluxo normal de encaminhamento das crianças que atingem a idade-limite de atendimento. Percebemos que grande parte das crianças que completa a idade-limite para o Cmei se matricula na escola de EF mais próxima.

⁵⁰ O programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Ele foi criado por meio do Decreto Nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004. A finalidade do programa, que atende cerca de 11,1 milhões de habitantes, é a transferência direta de renda do governo para famílias pobres (renda mensal por pessoa entre R\$ 69,01 e R\$ 137,00) e em extrema miséria (renda mensal por pessoa de até R\$ 69,00). Este Programa integra também o programa Fome Zero, o qual tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome. Maiores detalhes ver: http://pt.wikipedia.org/wiki/governo_Lula#Programas_Sociais. Acesso em 29/09/2010.

Os Cmei pesquisados foram inaugurados entre os anos de 1990 e início de 2006. Alguns têm capacidade de atender, no máximo, 90 crianças, enquanto o considerado maior, tem capacidade para atender até 300 crianças.

Durante a pesquisa, como era início de ano letivo, em todos os Cmei que chegávamos, encontrávamos na entrada um cartaz avisando sobre a não existência de vagas na instituição. Mesmo assim, durante nossa estada para fins de entrevistas nessas instituições, era constante a insistência dos pais por uma vaga. Segundo entrevistas realizadas com as diretoras e coordenadoras, essa procura por vagas é muito grande. Porém, elas têm sido impedidas de fazer lista de espera, para não se comprometerem com a vaga. Acreditamos que a não elaboração da lista de espera, é provavelmente, para não revelarem o “caos” da falta de vagas nos Cmei desta cidade. Uma entrevistada, ao ser interrogada sobre as mudanças realizadas pós-LDB 9.394/96, ela afirmou que:

Mudanças? Acho que ficou no papel, porque a gente tenta mudar, mas é muito difícil, **principalmente quanto ao número de crianças**, a gente não consegue obedecer a esse total, porque não tem CMEI suficiente para atender o total de crianças nos bairros, então a gente tem essa dificuldade em obedecer as leis. [...] Tem muita procura na creche, é um caso muito difícil, porque o CMEI atende crianças de vários bairros e o povo daqui fica bravo, porque tem crianças de bairros distantes. Eu falo que é porque o CMEI era localizado em outro bairro e essas crianças vieram de lá pra cá. A gente atende daqui de perto também, mas os pais questionam muito. Temos também muito excesso em sala de aula, porque não tem jeito e a ficha de espera é enorme, acho que dá pra inaugurar outra creche aqui perto. Porque hoje a criança tem direito de ficar na creche, independente da classe social, então a gente não pode sonegar, se tem a vaga, a gente não pode negar. A gente só pega quando realmente tem vaga e esse ano a gente teve muito pouca vagas e a procura está demais, a gente não sabe o que faz, a gente fica até constrangida porque tem mãe que fica brava, procura um vereador, prefeito, promotor, mais o quê que eu vou fazer? Eu não posso por mais do que o que já está aqui, porque senão não vai proporcionar um momento de qualidade, porque aqui a sala é apertada, muito calor, a gente não pode superlotar as salas. [...] Pus cartaz lá fora, porque eu pensei, vou avisar, porque que não quero que ninguém posa aqui, fora das vagas, para não causar tumulto, teve uma mãe que veio brava, mas ela chegou aqui dia doze, às dezesseis horas, aí como que iria conseguir vaga, né? (D3⁵¹, em 21/01/2009, grifos da autora).

⁵¹ Como afirmamos na introdução deste trabalho, as entrevistadas não terão identificações pessoais. As trabalhadoras, que pertencem a pasta da SME e são professoras, serão identificadas pela letra P (maiúscula), seguido do número da entrevista; as trabalhadoras da pasta da SMAPS serão identificadas pela letra A (agente educativa), seguindo o número correspondente da entrevista. Se a entrevistada for diretora ou coordenadora, terá respectivamente as letras C ou D, seguindo a numeração correspondente à entrevista.

Diante de 100% das afirmações de que não existiam vagas nas instituições, procuramos, então, quais eram os critérios adotados de seleção para uma criança entrar na instituição. Segundo as informações colhidas, na maioria das vezes, adotam diferentes critérios: criança que já frequenta a instituição ou que tem irmãos mais novos; quem chegar primeiro no dia da matrícula; mães trabalhadoras domésticas – mensalistas ou diaristas –; pais desempregados, visto que não é possível atender toda a demanda.

Em relação à estrutura física das instituições visitadas, a única em bom estado de conservação é o Cmei “Narizinho”. Todas as demais estão em péssimo estado de conservação. Segundo informações das entrevistadas, a última reforma aconteceu no ano de 2000, sendo feito pequenos reparos em 2004. Veja o que esta entrevistada afirma ao ser indagada sobre a estrutura e realidade da instituição:

[...] a estrutura, esta aqui está péssima, caindo os pedaços, tamanho... Não tem vagas; tem muitas crianças na espera. Não tem janela, olhe só essa sala! Só tem duas portas, o calor é imenso, imenso! Mesmo abrindo a porta, depois do almoço o calor é tão imenso que não pode abrir. Também não tem um pátio, né? Não tem área coberta nem nada, isso tudo dificulta a qualidade. Eu acho que a pior é esta aqui, sem estrutura mesmo. Aqui não tem janela, não tem nada, como pensa uma instituição deste jeito? Foi feito para ser CMEI mesmo, e o pior não é tão antigo, foi inaugurado em 2000. Tem quatro anos que não se mexeu nela mais, tem que arrumar as goteiras, tem que arrumar luminárias, soldar os vitrôs que estão caindo, disse que só vai mexer no teto em julho, pois aí é férias e dispensa as crianças (D1, em 22/01/2009).

Outra questão relacionada ao espaço físico da instituição é a quantidade das turmas de crianças em cada instituição que varia de acordo com o espaço físico. Porém, a composição das turmas é a mesma para todas, variando por uma a mais ou a menos. Estas são distribuídas da seguinte forma:

Tabela 2 – Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores.

Turma	Faixa etária	Nº de crianças	Nº de crianças por professores/monitoras⁵²
Berçário I	4 meses a 11 meses	08 a 12	5 para cada professora e 1 monitora
Berçário II	11 meses a 1 ano e 8 meses	13 a 15	12 para cada professora e 1 monitora
Maternal I	1 ano e 8 meses a 2 anos	16 a 20	10 para cada professora e 1 monitora
Jardim I	2 anos e 8 meses a 3 anos e 8 meses	20 a 25	12 para cada professora e 1 monitora
Jardim II	3 anos e 8 meses a 4 anos e 8 meses	18 a 25	20 a 22 para cada professora e 1 monitora

Fonte: Documental (Regulamentação do Conselho Municipal de Educação de Jataí (CMEJ) e nas instituições de Educação Infantil). Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Essa é a quantidade de criança-adulto existente na programação básica para os diferentes grupos etários. Observamos que no dia-a-dia essa proporção sofre modificações, devido à falta de funcionários. Comparando a quantidade de crianças dispostas pela Resolução do Conselho nº 022/2003, a maioria das turmas funciona com quantidade bastante acima do limite das vagas recomendadas pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Encontramos turmas de berçário com até 25 crianças, maternal com 27 e de Jardim com 27, ou seja, com quantidade até triplicada do número permitido pelas normas do CME, que já é grande.

⁵² Depois de concluída a pesquisa empírica realizada em Jataí, a equipe da Divisão de Ensino da Secretaria Municipal de Educação organizou um documento estabelecendo as diretrizes de organização do ano letivo de 2010 “Diretrizes de Organização do ano Letivo de 2010”. Neste, foram alteradas as formas de organização das turmas e faixa etária: Berçário I (4 meses a 11 meses - Mínimo 12 crianças e máximo 18), Berçário II (1 ano a 1 ano e 11 meses - Mínimo 12 crianças e máximo 18), Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses - Mínimo 15 crianças e máximo 20), Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses - Mínimo 20 crianças e máximo 25) e Jardim I (4 anos a 4 anos e 11 meses - Mínimo 20 crianças e máximo 25), excluindo as turmas de Jardim II. A questão mais agravante é que foi extinto o número de crianças por professores/monitor. Assim, as turmas têm ficado com excesso de crianças e somente as turmas de berçário a maternal é que tem uma professora e uma monitora, não existindo mais as monitoras nas turmas de Jardim I, o que ocasionou maior aumento de trabalho para as profissionais.

Todos os Cmei funcionam diariamente de segunda à sexta-feira, das 7:00 às 17:30, porém algumas crianças ficam até às 18:00. A entrada das crianças ocorre das 6:30 às 8:00h. Algumas crianças moram em bairros mais distantes e vêm de ônibus escolar.

As atividades pedagógicas são realizadas por turma, obedecendo cada faixa etária. Segundo observações realizadas, verifica-se que os profissionais acompanham as propostas do RCNEI. O planejamento geral do ano de 2009 foi feito na própria instituição, conforme orientações da coordenadora pedagógica.

Constatamos durante as observações que todas as crianças são colocadas para dormir ao mesmo tempo. Cabem aqui inúmeras indagações, dentre elas: será que todas as crianças desejavam dormir ao mesmo tempo? Todas estavam com sono? Refletindo sobre essa situação, Faria (2002) afirma que na sociedade do trabalho ninguém pode ficar à toa. Entendemos que as próprias práticas educativas contribuem para disciplinar o corpo tornando-o submisso, homogêneo e dócil, impedindo as crianças de expressarem seus desejos e movimentos, e, conseqüentemente, manterem a ordem estabelecida.

Ao perguntarmos sobre o papel político da trabalhadora da instituição, se há um processo democrático e se elas têm trabalho coletivo nas instituições de EI, as declarações foram muito significativas, como revela essa entrevistada:

Papel político é quando todo mundo participa, por exemplo, da elaboração do projeto político pedagógico, aqui fala que tem! Acho que tem que ter a opinião de cada um dentro da instituição e aqui nós não temos, a construção do projeto político pedagógico foi em quatro paredes, diretora, secretária e coordenadora. Quando mostrou pra gente já estava pronto, então que política é essa? Passaram uma cópia pra gente ler, e aí, vai mudar o que? [...] Não há participação política! Se fala muito, fala em democracia, participação, mas cumprir, não cumpre não. Geralmente quando termina o ano e a gente senta pra discutir, avaliar, aí fala assim, o ano que vem vai ser democrático, participativo, quando começa o ano, as coisas chegam prontinhas pra você, às vezes a gente cobra, uai, no final do ano falou que ia ser assim? Ter mais participação ... aí eles falam, calma, não é assim não... (A1, em 21/01/2009)

Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), das instituições jataienses, houve contradição em relação à sua construção. Determinadas diretoras afirmaram que acreditam na necessidade da elaboração deste trabalho em conjunto com todos os profissionais que estão inseridos na instituição, bem como com representantes das famílias das crianças; porém isso ainda não foi possível acontecer. Já outras entrevistadas, elas afirmaram que o PPP foi elaborado de acordo com as perspectivas das famílias

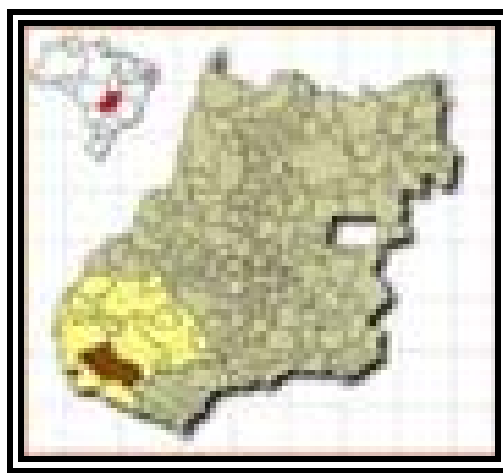
atendidas, tendo sido construído por meio de debates, palestras e reuniões, havendo participação das famílias e dos funcionários. Após a promulgação da LDB 9.394/96, que regulamenta a CF no âmbito da gestão democrática, iniciou-se oficialmente, nas instituições escolares, a prática concreta de construção coletiva de um projeto escolar que delineasse a proposta pedagógica da escola. Entretanto, esse processo, assentado em bases democrático-participativas, como parte constitutiva da afirmação da autonomia da instituição de EI articulado entre a ação das professoras, agentes educativas e os processos formativos das crianças, tendo em vista a consecução dos fins da EI no que tange à efetivação da educação como um bem público e direito universal de todas as crianças brasileiras, ainda não foi efetivado. Como afirma Oliveira (2008), a construção do PPP se dá num cenário de intensas transformações na sociedade contemporânea, em que é necessário retomar o sentido do trabalho escolar, e aqui se destaca essencialmente o da EI, bem como o papel dessas instituições e dos profissionais na construção de uma educação de qualidade social, considerando as necessidades dos atuais usuários da EI pública.

2.5.2 Serranópolis: aspectos histórico-geográficos e as instituições de educação infantil

O município de Serranópolis, localiza-se também no Sudoeste do Estado de Goiás, a 372 Km da capital Goiânia. Limita-se, ao norte, pelo município de Jataí; ao sul, por Aporé e Chapadão do Céu; a leste, por Itarumã; e a oeste por Mineiros. A cidade se localiza entre montes e serras e é uma amostra perfeita do cerrado goiano. É considerado um dos maiores patrimônios arqueológicos do continente americano, situado em um sistema típico de cerrado, com variações para campo, tendo como base econômica a agricultura e pecuária. A história de Serranópolis registra que a antiga Serra do Café, já era habitada há mais de 11.000 anos por nativos de nosso continente, considerando-se as evidências arqueológicas encontradas na região. Nas grutas existem muitos vestígios da ocupação do homem paleo-Índio, escavados pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e Universidade Federal de Goiás (UFG). Além dos povos antigos, também foram encontrados indícios de ocupantes do século XX, totalizando mais de 550 gerações de homens habitando a região. No século passado, migrantes de Minas Gerais, São Paulo e Bahia se fixaram, em terras próprias para lavoura e pecuária. Em 1914, por lei municipal de

Jataí, foi criado o Distrito de “Serra do Cafezal”, devido à presença de grande lavouras cafeeiras. Com o declínio dessa cultura, a rebatizaram com o nome indígena de “Nuputira”. Por fim, com sua elevação a município, em 14 de novembro de 1958, o município se emancipa com o nome de Serranópolis, em alusão às serras presentes na região. Conforme estatística do IBGE/2008, a cidade possuiu 7.692 habitantes.

Figura 3 – Localização geográfica do município de Serranópolis.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Serranópolis>

Os primeiros atendimentos às crianças serranopolinas aconteceram na década de 1970. Esses atendimentos se deram em diferentes locais: orfanatos, creches de instituições filantrópicas (centro espírita, maçonaria). Inicialmente uma professora aposentada dava aula de evangelização espírita e oferecia lanche para as crianças carentes. Segundo a entrevistada, a idade das crianças que recebiam essas aulas e o lanche variavam: “tinha crianças de tudo quanto é idade” (C4, em 01/03/2009). Entretanto, o primeiro Cmei só foi instituído como tal em 1983. O objetivo da construção deste Cmei era dar apoio e assistência às crianças cujos pais trabalhavam fora de casa e não podiam pagar babás para olharem os filhos. Inicialmente a organização desta instituição ficou a cargo da Assistente Social do município, primeira dama do município naquele momento, e por um senhor da sociedade civil que idealizaram/realizaram um leilão para arrecadar fundos para aquisição de móveis e adequação da estrutura física do prédio. A estrutura física foi doada para a Federação Espírita, e a responsável por esta, achou por bem emprestar o prédio para a

prefeitura de Serranópolis manter lá uma creche para atender as crianças de zero a cinco anos. Esta se denominou “Dona Julia”, em homenagem à sua mãe.

Em entrevista com as responsáveis por essa instituição, estas afirmaram existir muita procura para atendimento de crianças e, por esse motivo, realiza-se uma seleção para a criança entrar na instituição. Em primeiro lugar, exige-se que a mãe esteja trabalhando e que seja carente para ter o direito de conseguir uma vaga ali. Os pais ou responsáveis devem levar uma declaração constando a veracidade do trabalho.

Segundo observações e entrevistas realizadas, o espaço físico da instituição é pequeno e muito precário, pois o mesmo já funcionou como hospital adaptado e atualmente como instituição de EI também adaptada. Segundo uma entrevistada: “A atual estrutura física da instituição é péssima, mas levando em consideração os anos anteriores está melhor, porque fez uma reforma, apesar dessa reforma não ter acontecido da melhor forma...” (C4, em 01/03/2009).

As turmas são denominadas de berçário e maternal. Segundo a coordenadora há muita preocupação com a preparação e antecipação da escolarização das crianças. Segundo ela: “sabemos que a educação infantil é uma etapa da educação básica que deve preparar a criança para o ensino fundamental” (C4, em 01/03/2009). Porém, ela afirma que: “as atividades pedagógicas são oferecidas de acordo com o nível das crianças e são preparadas pela coordenadora pedagógica juntamente com a coordenadora pedagógica central do departamento da secretaria municipal de educação” (C4, em 01/03/2009). Essas práticas pedagógicas no interior das instituições, apresentam-se como uma educação fragmentada, isto é, não demonstra prática da realidade escolarizada, tampouco uma postura própria para a infância. O pedagógico aqui é visto como algo instrucional: serve para ensinar coisas, etapa preparatória; as crianças aparecem em primeiro lugar como razão necessária para a construção do objeto aluno.

O limite de idade das crianças para permanecerem nesta instituição é 6 anos. Lá atende-se até o maternal II, que são as crianças de 3 anos e meio a cinco anos. Neste Cmei há três turmas, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 – Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores.

Turma	Faixa etária	Nº de crianças	Nº de professores/monitoras
Berçário I	0 a 2 anos e meio	15	2
Maternal I	2 anos e meio a 3 anos e meio	17	1
Maternal II	3 anos e meio a 6 anos	25	1

Fonte: Entrevista com a coordenadora responsável pela educação infantil do município. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima.

Todos os profissionais que trabalham nesta instituição são professores. Porém são chamadas de “tia”, tanto pelas crianças quanto pelas próprias professoras. Segundo analisa Novaes (1992), a tia é vista com substituta da mãe, pessoa adequada ao trabalho feminino de cuidar de crianças pequenas, de preferência jovem, solteira e possuidora de moral inabalável. Arce (2001) aponta que a ambigüidade entre o doméstico e o científico corrobora para a predominação e a utilização de termos como “professorinhas”, “tias”, o que contribui para o não trabalho docente na EI e para a ausência de identidade da profissional da EI, visto que oscila entre o papel doméstico de mulher/mãe e o trabalho de educar. Segundo Arce (2001):

[...] essa mulher/mãe não chega a ser professora devido a proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado (toda mulher teria adormecidos dentro de si os dons da maternidade e o de educadora da primeira infância); e por outro lado não chega a ser mãe, pois biologicamente, não foi ela responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados. Essa fusão entre mãe e professora é sintetizada na bastante conhecida utilização do termo “tia” (p. 174, grifos no original).

Momentos assim observados, não só nesta instituição, mas em todas pesquisadas, evidenciam que as características mais destacadas na trabalhadora da EI remetem à tradicional imagem social da mulher bondosa, vocacional, como tarefa de “tias”, que poderia ser exercida por qualquer pessoa.

A jornada de trabalho prevista para as trabalhadoras varia conforme suas cargas horárias. Existem professoras que trabalham no período matutino; algumas por trinta horas (7:00 às 11:30), outras por quarenta (7:00 às 13:00); e outras trabalham no turno vespertino (12:30 às 17:00) e (11:00 às 17:00).

O período de funcionamento do Cmei acontece nos seguintes horários: entrada das 7:00 às 8:00. Às 7:30 é servido o café da manhã; depois as crianças brincam livremente ou as brincadeiras são conduzidas pelas professoras. Às 9:30 todas as crianças tomam banho e às 10:30 é servido o almoço. Das 11:00 às 12:30 até as 13:00, elas estão no descanso. Às 13:00 horas lancham frutas, brincam e as professoras desenvolvem um trabalho mais direcionado, denominado por elas de “pedagógico”. Às 14:30 as crianças tomam banho para receberem o lanche que é servido às 15:15. A partir das 15:30 os responsáveis pelas crianças chegam para buscá-las. Nos horários dos banhos, como são muitas crianças, as zeladoras ajudam nessa tarefa.

Nenhuma criança necessita de transporte escolar para chegar até a instituição, todas são trazidas pelos responsáveis por diferentes formas: a pé, de bicicleta, de carrinho para bebê e outros transportes próprios.

Como a cidade é pequena, se comparada às demais cidades, a instituição de EI fica próxima das duas instituições de EF existentes na cidade.

Ao ser perguntada como se dá a escolha para a direção e coordenação do Cmei, e se há na instituição uma gestão democrática, a entrevistada respondeu: “o prefeito que escolhe a diretora e a diretora escolhe a coordenadora” (C4, em 01/03/2009). Essa fala denuncia a ausência de democracia no interior da instituição. Entretanto, como pontua Souza (2005), existem caminhos possíveis na construção da gestão democrática e é preciso ter cuidado para não esbarrar na “institucionalização” dessa ideia, ou seja, a busca pela ampliação do diálogo e da participação das pessoas na gestão da escola e da educação públicas se transforma na simples organização formal de espaços de representação, os quais, por mais importantes que sejam, não são suficientes para levar a termo o necessário avanço democrático. Segundo esse autor:

gestão democrática como sendo o processo político através do qual as pessoas na escola discutem, deliberam e planejam, solucionam problemas e os encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola. Este processo, sustentado no diálogo e na

alteridade, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito a normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (SOUZA, 2005, p. 1-2).

Percebemos que as diversas alternativas de democratização da escola vêm sendo praticadas país afora mas, por vezes, esbarram ainda na concepção e cultura “milénar” de indicação “política”, como afirmou a entrevistada acima. Como as escolas públicas e as instituições de EI estão organizadas em redes de ensino e em sistemas de ensino (municipais e estaduais), constata-se que é preciso ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema. Nesse sentido, para a democratização da gestão do sistema ou da rede de ensino, é fundamental que se organizem instrumentos para tal. Só assim se é possível realizar a eleição dessas dirigentes. Segundo Souza (2005), essa direção deve sempre ser preenchida por meio de escolha direta, eleição entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

Nesta cidade pesquisada existe o Conselho Municipal de Educação. Entretanto, segundo entrevistas realizadas, este não é um conselho normativo, apenas deliberativo, consultivo e fiscalizador. Assim, não tem nenhuma resolução que rege a quantidade de crianças nas turmas no Cmei. Porém, mesmo não sendo normativo, sua função deliberativa e consultiva tem a competência para:

[...] decidir, em instância final, sobre determinadas questões. No caso, compete ao conselho deliberar e encaminhar ao Executivo para que execute a ação por meio de ato administrativo. A definição de normas é função essencialmente deliberativa. A função recursal, também, tem sempre um caráter deliberativo, uma vez que requer do conselho competência para deliberar, em grau de recurso, sobre decisões de instâncias precedentes. Só faz sentido a competência recursal quando vem revestida de poder de mudar, ou confirmar, a decisão anterior. A função consultiva tem um caráter de assessoramento e é exercida por meio de pareceres, aprovados pelo colegiado, respondendo a consultas do governo ou da sociedade, interpretando a legislação ou propondo medidas e normas para o aperfeiçoamento do ensino. Cabe ao Executivo aceitar e dar eficácia administrativa, ou não, à orientação contida no parecer do conselho (MEC, 2004. p. 38)

Dessa forma, entendemos que cabe a esse Conselho encaminhar ao executivo normas em relação à quantidade de crianças na instituição e à solicitação de vagas, ou exigir dele a construção de mais instituições naquela cidade, visto que a quantidade de crianças à espera

por uma vaga é grande. Segundo as entrevistadas, a partir do segundo semestre do ano de 2010 terá um centro de EI bem maior, que já se encontra em construção final. Assim, espera-se que até essa data o CME seja normativo e possa regulamentar essas questões.

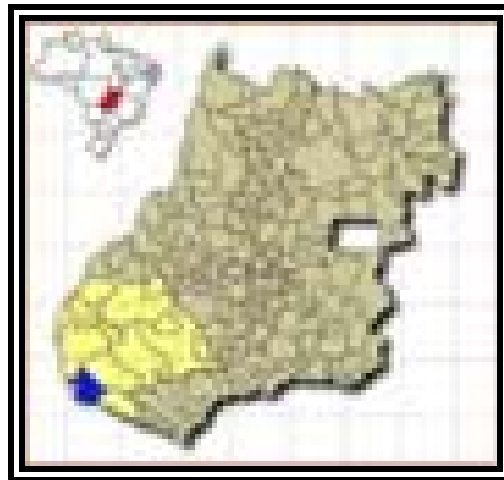
Quanto às férias das trabalhadoras, estas têm acontecido no mês de julho, tal qual no EF. Durante esse mês a instituição fica fechada.

2.5.3 Chapadão do Céu: aspectos histórico-geográficos e as instituições de educação infantil

O município de Chapadão do Céu, localiza-se no extremo sudoeste do Estado de Goiás, a 480 Km da capital Goiânia, na divisa entre Goiás e Mato Grosso do Sul. Limita-se, ao norte, pelos municípios de Mineiros e Serranópolis; ao sul, por Chapadão do Sul (MS); a leste, por Aporé; e a oeste por Mineiros e Costa Rica (MS). Sua população estimada em 2006 era de 5.338 habitantes. A principal atividade econômica do município é a agricultura, responsável por 70% da arrecadação local. Tem sido, ainda, nos últimos anos, um dos principais produtores de grãos do Estado. Também tem se destacado na área da educação, segundo dados pesquisados (<http://www.chapadaodoceu.go.gov.br/> Acesso em 11/10/2008).

O nome Chapadão do Céu foi escolhido pelo seu fundador – família Garcia –, devido à ilusão de ótica ao se olhar para a cidade à distância: é como se a mesma estivesse flutuando num imenso lago no horizonte. É considerada um dos principais portões de entrada do Parque Nacional das Emas, maior área preservada do bioma cerrado em todo o planeta, um lugar de preservação da fauna e flora. A cidade tem ruas e avenidas espaçosas, arborizadas e ajardinadas.

Figura 4 – Localização geográfica do município de Chapadão do Céu.



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chapadaodoceu>

De modo geral, cada lugar, cada cidade goiana teve uma história própria para justificar a criação das instituições de EI. Na maioria das vezes, estiveram ligadas ao processo de desenvolvimento da política social do Estado, que passava a fomentar um conjunto de medidas paliativas, frente à crescente pauperização da população, às pressões exercidas por certos grupos sociais pelo acesso aos espaços públicos e aos benefícios educacionais e trabalhistas (BARBOSA, 2003). A política social no Sudoeste Goiano, foi assumida, como no restante do país, numa perspectiva assistencialista, nem sempre como prioridade dos planejamentos governamentais.

As primeiras instituições de atendimento à criança pequena em Chapadão do Céu foram criadas na década de 1980. Foi organizada pela primeira dama da cidade. Segundo depoimento das trabalhadoras entrevistadas, iniciou em uma casa pequena e bastante simples. O objetivo era cuidar dos filhos das mães trabalhadoras. Em 1996 foi inaugurado o Centro de Educação Municipal de Educação Infantil Gabriel (Cemei), que atualmente (2008/2010) funciona como “Cemei Gabriel”. É um prédio com uma estrutura física que procura atender e respeitar as necessidades das crianças. Os espaços são bem projetados a fim de favorecer o desenvolvimento das crianças menores de cinco anos, respeitando suas especificidades. A idade limite para a criança permanecer na instituição é de 5 anos e 11 meses. A instituição tem capacidade para atender cerca de 130 a 140

crianças. Atualmente encontram-se matriculadas 122 crianças em seis turmas: 2 berçários, 2 maternais e 2 jardins. A quantidade de crianças por turmas se dá conforme tabela abaixo.

Tabela 4 – Número de crianças por turma, faixa etária e número de professores.

Turma	Faixa etária	Nº de crianças	Nº de crianças por professores/monitoras
Berçário I	4 meses a 1 ano e seis meses	17	4 para cada professora (4 professoras disponíveis)
Berçário II	1 ano e meio a 2 anos e meio	20	6 a 7 para cada professora (3 professoras disponíveis)
2 Maternal I	2 anos e meio a 3 e meio	20	10 para cada professora (2 professoras disponíveis)
Jardim I	3 e meio a 4 anos e meio	20	10 para cada professora (2 professoras disponíveis)
Jardim II	4 anos e meio a 5 anos e 11 meses	25	12 a 13 para cada professora (2 professoras disponíveis)

Fonte: Entrevista realizada com a diretora da instituição de educação infantil. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Segundo entrevistas realizadas sobre o critério de atendimento na instituição, foi-nos informado que o primeiro requisito é que a mãe esteja trabalhando. Os pais passam por uma entrevista em que eles contam aspectos da vida da criança, informam também onde trabalham, questão financeira. É necessário que comprovem o trabalho por meio de uma declaração preenchida e assinada pelo patrão. A diretora afirmou que a questão de limite de vagas é muito complicada, pois sabe-se que é direito da criança. Tem atendido porém, algumas crianças cujos pais não trabalham, mas estas só podem ficar meio período na instituição. Entretanto, a entrevistada afirma que o privilégio é das crianças cujas mães trabalham, visto que não tem condições de atender a demanda da cidade toda. Nesse sentido, a creche funciona para a mãe trabalhadora.

As trabalhadoras que atuam na instituição recebem três denominações diferentes: professoras, monitoras e ajudantes. As professoras são aquelas que têm

formação em nível superior e que são concursadas pela SME, pela pasta da educação para o cargo de professora; as monitoras são as trabalhadoras que, mesmo tendo o curso de graduação em Pedagogia, são concursadas pela SME, na pasta da educação. Porém, na época do concurso não o fizeram para o cargo de professora, e sim de auxiliar de limpeza ou agente de cozinha, apesar de atuarem diretamente com as crianças. As ajudantes e monitoras são aquelas que pertencem a pasta da Secretaria da Ação Social (SAS), havendo ainda duas que são do projeto primeiro emprego, estas não são concursadas.

A jornada de trabalho para as trabalhadoras da EI é de 40 horas semanais. Os horários de entrada e saída variam conforme a organização interna, visto que algumas permanecem na instituição no período de almoço e outras não. As férias das trabalhadoras são coletivas: no mês de julho elas têm 10 dias e nos meses de dezembro e janeiro, 30 dias.

A escolha da direção é feita por indicação do prefeito e a escolha da coordenação pela diretora. Essa questão nos remete ao que já abordamos anteriormente. A gestão democrática da educação requer, além dessas mudanças nas estruturas organizacionais – não indicação de pessoas por diferentes razões –; mudança de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e o desenvolvimento de uma gestão diferentes dessa vivenciada pelas entrevistadas. Faz-se necessário ir para além dos padrões vigentes, geralmente desenvolvidos pelas organizações burocráticas. É a constituição de um fazer coletivo, permanentemente em processo, o qual deve ser contínuo e continuado, fundamentando-se e definindo a finalidade da EI.

O período de funcionamento da instituição acontece das 8:00 às 17:00. A entrada das crianças é permitida até às 8:30. Há 40 crianças que utilizam o transporte escolar para chegar até a instituição, pois moram na zona rural.

As atividades acontecem da seguinte forma: das 8:15 às 8:40 as crianças recebem o café da manhã. Em seguida, são desenvolvidas as atividades dirigidas e o brincar livre. Todos recebem uma fruta no meio da manhã. O banho começa das 10:30 e vai até às 11:15; cada turma tem banheiro na própria sala. Todos os banheiros são muito limpos e em bom funcionamento. O almoço acontece entre 11:15 e 12:30. Os alimentos são apropriados para crianças de diferentes idades. Pelas observações realizadas, percebemos que os adultos respeitam os ritmos e hábitos alimentares das crianças, mas incentivam-nas a se alimentarem da diversidade de alimentação, introduzindo uma dieta de qualidade e

equilibrada. Há incentivo para as crianças maiores de dois anos se alimentarem sozinhas. Depois do almoço tem o “soninho”. As crianças são incentivadas a descansarem até às 14:30, porém, a criança que não quer descansar, há uma monitora para desenvolver atividades com elas. Em seguida, é servido o lanche ou mamada para as do berçário. Estas são seguradas no colo para as mamada. As profissionais demonstram carinho com os bebês. É servida outra fruta no final da tarde também. Por fim, há as atividades diversificadas. Estas são lúdicas, planejadas por projetos conforme as turmas. As brincadeiras oportunizam às crianças o desenvolvimento da coordenação motora, da fala e dos diferentes sentidos.

O trabalho desenvolvido nessa instituição nos chamou atenção para princípios e diretrizes voltados para assegurar os direitos das crianças, como afirmado na LDB 9.394/96, que concebe o atendimento das crianças menores de cinco anos como “primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, Lei 9.394/96, cap, II, art. 29). Observamos um esforço coletivo com o objetivo de estabelecer esses direitos propostos. As trabalhadoras dão mais significado ao ser criança, entendendo-a como um sujeito integral, não compartimentalizado, produto e produtor da história. Percebemos ainda tentativas de construção de trabalho com base nas relações das crianças com o meio, com o adulto e com o outro da mesma idade.

Segundo observações na instituição “Cemei Gabriel”, essas questões se diferenciam das outras instituições observadas durante a pesquisa empírica, visto que presenciamos, muitas vezes, situações de opressão sobre as crianças, nas quais as desigualdades e as discriminações contra elas não acabaram durante esses treze anos em que a legislação foi promulgada. Isso nos leva a compreender que a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas. Essas questões estão implicadas na abordagem que faremos no próximo capítulo, sobre a construção da identidade política da trabalhadora da EI, visto que, como afirma Kramer (1993), ao falar das “autorias” das profissionais de EI, é necessário que as trabalhadoras conquistem sua identidade, não só porque são sujeitos sociais com direitos e responsabilidade por suas ações, mas também porque, somente sendo autoras e acrescentamos, tendo suas identidades políticas constituídas, as professoras poderão favorecer que as crianças sejam e que também construam suas identidades.

2.6 APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO ENTRE AS TRÊS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo aqui é realizar uma análise comparativa das instituições pesquisadas, tanto em relação à criação destas, quanto às características – semelhanças e diferenças – entre os trabalhos realizados e as trabalhadoras ali inseridas.

Em primeiro lugar, a criação das instituições de EI nos três municípios esclarece a história de várias modificações efetuadas no contexto social brasileiro, como da crescente estruturação do capital e urbanização; da organização familiar e da necessidade da força de trabalho, especialmente o feminino. As instituições pesquisadas originaram-se de movimentos filantrópicos – religiosa diocesana, centro espírita, maçonaria – tendo como objetivo atender às classes populares, liberar a mão de obra feminina e reproduzir uma educação ideológica às crianças, com preceitos morais que penetrem no seio familiar, além de gerar mais força de trabalho, como afirma Kuhlmann Jr. (1998); quase sempre, as instituições ficaram restritas às ações voltadas para o disfarce à pobreza econômica-social. Observando a história do surgimento das creches no Brasil, esse termo “creche” foi tomado emprestado da língua francesa, na qual significa presépio. Apesar de nosso objetivo não ser estudar a origem desta instituição, mediante pesquisas realizadas⁵³, constatamos, que não foram apenas as palavras creches e asilos que a França ofereceu ao Brasil, mas a finalidade e a forma de funcionamento destas instituições, as quais se perpetuam até os dias atuais (2010).

Outra questão que nos chamou a atenção durante a pesquisa foram os padrões mínimos de infra-estrutura para o funcionamento adequado das instituições de EI. Segundo o PNE de 2001, as instituições de EI públicas, privadas, filantrópicas ou conveniadas, teriam prazo de um ano para estabelecer esses padrões de infra-estrutura⁵⁴, que compreendem princípios relacionados às dimensões físicas e culturais das crianças as quais devem ser

⁵³ Maiores detalhes ver: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005; HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993; CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004, dentre outros.

⁵⁴ Os padrões de infra-estrutura estão indicados nos “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças”. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil, 1997.

consideradas nas instituições de EI. Entretanto, 84,2% das instituições pesquisadas funcionam em condições precárias, com estruturas mínimas, como por exemplo, serviços básicos de água, esgoto sanitário, energia elétrica. Porém, outros elementos relacionados à infra-estrutura e que atinge aspectos de saúde, inexistem em determinadas instituições, por exemplo, há instituições que não dispõe de refrigeradores para manutenção de alimentos. Há também ausência de área destinada à função de parque infantil, que contribui para o desenvolvimento físico e sociocultural das crianças. Somente em um dos municípios pesquisados é que há adequação da instituição de EI, conforme exigências mínimas para uma educação de qualidade. Nesta instituição há salas amplas e arejadas, banheiros em cada sala adaptados à altura das crianças; espaço que possibilitava às crianças de estarem ao ar livre. Inclusive durante todo o tempo das observações realizadas, haviam inúmeras crianças em atividades de movimentação ampla, de convivência, brincadeira e exploração do ambiente.

Em nenhuma instituição há disposição de bibliotecas; em contrapartida, a maioria dispunha de televisão e vídeo. A presença de microcomputadores para as trabalhadoras também é inexistente nas instituições. As que dispunham deste aparelho era somente para uso da direção e coordenação pedagógica. Somente em uma instituição é que o microcomputador estava conectado à rede de internet. Sem dizer que determinadas instituições não têm sequer um telefone fixo.

Diante desse quadro, afirmamos que ser trabalhadora em uma instituição de EI na rede pública, significa frequentemente, atuar em estabelecimentos com pouco ou quase nenhum recurso. Por lei, esses aspectos deveriam ter sido cumpridos a contar de cinco anos da vigência do PNE. Na meta 4 determina-se que: “Adaptar os prédios de Educação Infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conforme os padrões mínimos de infra-estrutura estabelecidos” (p. 15). Os padrões mínimos referidos no PNE deveriam ter sido definidos pelos órgãos competentes, como por exemplo, Conselho ou Secretaria de Educação de cada município, no prazo de um ano, ou seja, até 2002. Já passados dez anos, os objetivos e metas ainda se encontram somente no papel para muitos usuários dessa etapa de educação, tanto as crianças quanto as trabalhadoras. Vale aqui destacar o que o PNE (2001) expressa:

- a) espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- b) instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- c) instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;

- d) ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- e) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- f) adequação às características das crianças especiais (PNE, 2001, 16).

Entendemos que para que todos esses itens sejam cumpridos, é necessário que cada sistema crie a sua estrutura própria para normatizar, supervisionar e manter essas instituições de EI, mas para isso é preciso apoio financeiro e técnico.

Outro elemento que nos chamou a atenção durante a pesquisa foi a ausência de vagas para crianças dessa etapa de educação. Pesquisas realizadas por Lima⁵⁵ (2005) e em momentos observados durante esta pesquisa, dão evidências de que a seleção para a criança entrar nas instituições de EI se perpetua. Na maioria das vezes, adota-se o seguinte critério: mães trabalhadoras domésticas – mensalistas ou diaristas –, e pais desempregados, visto que não é possível atender toda a demanda. Somente em duas instituições, as entrevistadas responderam que não havia nenhum critério e que, se houvesse vagas, toda e qualquer criança era matriculada. Entretanto, verificamos a existência de várias seleções. O primeiro é por ordem de chegada: faz-se uma “Ficha de matrícula” em que são coletados os dados cadastrais da família, da criança e situação habitacional. Há também uma ficha “Declaração de Trabalho”, preenchida pelos pais e pelo empregador/empregadora, comprovando o trabalho realizado junto à empresa ou em residência. Nesta, consta o horário de entrada, saída e a data de admissão no referido emprego. Há também, em um dos campos desta ficha, o seguinte termo: “Por ser a expressão da verdade, sob penas da Lei, principalmente do art. 299 do Código de Processo Penal Brasileiro, firmo o presente”.

Assim se expressa o artigo:

Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir declaração falsa ou diversa da que deveria ser escrita, com o fim de prejudicar o direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante. Pena – reclusão, de 1 (um) a 5 (cinco) anos, e multa, se o documento é público [...] (ARTIGO 299, Título X, Capítulo III, p. 1098, 2003).

⁵⁵ Essas situações foram detectadas durante a pesquisa de mestrado (LIMA, 2005), e se perpetua durante todo o processo da pesquisa de doutorado (2008/2010).

Verifica-se uma inversão de papéis. Ao invés de o pai, mãe ou responsável fazer cumprir a lei que determina o direito de essa criança frequentar a instituição, considerando a lei como um ordenamento jurídico de aplicação universal, que deve ser obedecida por todos os membros da sociedade, inclusive pelas instituições que a compõem, o que ocorre é o inverso.

Observamos no artigo citado que há até ameaça para os responsáveis que assinam o documento, se estes não estiverem mesmo trabalhando. Ao analisar a relação da sociedade capitalista, Marx (1983) afirma que o trabalhador é um capital vivo para sua infelicidade, o que fica evidente essa afirmação: o trabalhador não existe enquanto homem, mas só enquanto trabalhador, quando há um capital para ele, ou seja, até o momento em que ele estiver produzindo bens e serviços, “a economia política não conhece o trabalhador desocupado” (p. 174). Ora, além de não considerar que a creche é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego pelos pais ou responsáveis deveria ser um fato que contribuísse positivamente para uma vaga, e não como acontece, a negação do direito. Cabe aqui uma reflexão marxiana ao abordar a formatação do trabalhador, nessa sociedade do capital. Para ele,

Contudo, o *trabalhador* tem a infelicidade de ser um capital vivo e, portanto, com *necessidades*, que em cada momento em que não trabalha, perde seus juros e por conseguinte sua existência. Como o capital, o *valor* do trabalhador varia de acordo com sua procura e oferta, e a sua existência física, a sua vida, foi e é considerada como uma oferta de mercadorias, semelhante a qualquer outra mercadoria. (...) O homem não passa de um simples *trabalhador*, e enquanto trabalhador, as suas qualidades humanas existem apenas para o capital, que lhe é *estranho* (1983, p. 173; grifos no original)

O que constatamos é que o trabalhador é formatado pelo capital das mais diferentes formas, utilizando a própria legislação, ao contrário do que é de direito do trabalhador. Enguita (1993), também baseado em análises marxianas, ao analisar a produção de força de trabalho como mercadoria, assim define a situação do trabalhador:

Arrancados do campo, privados de propriedade, proibidos de vagabundear, não importa se foram alguma vez ou nasceram de assalariados, agricultores, lacaios feudais ou artesãos independentes, enormes massas de pessoas vêm-se obrigadas, não só economicamente mas também pela força da lei – da lei de pobres ou de desocupados que cairá sobre eles com todo seu peso se não o fazem –, a vender para substituir, a única coisa vendável, a única mercadoria de que ainda dispõe: sua capacidade de trabalhar, sua força de trabalho (ENGUITA, 1993, p. 177).

Observam-se assim os traços dominantes da sociedade do capital, constituída com sua perspicaz destrutividade do ser humano, e, sobretudo, a fragilidade do trabalhador frente às difíceis condições vividas, utilizando-se de forma “legalizada” a exclusão de seus direitos. Como diria Marx (1993), o trabalhador, além de lutar pelos meios físicos de subsistência, deve lutar para alcançar trabalho. E completamos: para que seus filhos não percam o que lhes é de direito – continuar na instituição de EI. Diante desse processo, as famílias vivem sob uma lógica de profunda opressão e violência: primeiro, pelo próprio mercado que a ameaça dia-a-dia com o desemprego, visto que o trabalhador labora todo dia na incerteza se terá trabalho no dia seguinte; segundo, pelo medo de os filhos perderem essa vaga que foi duramente “conquistada”, desconsiderando os objetivos propostos nas determinações legais. Implica dizer, conforme o exposto até o momento, o que Kuhlmann Jr. (2003) afirma: “A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão; uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois fornecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (Kuhlmann Jr. 2003, p. 54).

Observamos também que os ideais de família nuclear predominavam nas instituições pesquisadas, com divisão sexual dos papéis em que a mulher deve se colocar no centro de sua vida o “cuidado” com os filhos, e com um modelo idealizado de criança que parece ecoar de maneira muito forte. Percebemos o apelo de diferentes trabalhadoras – diretoras, coordenadoras – para que se inspirem nos modelos de maternidade ao se relacionarem com as crianças. Segundo Carvalho (1999), essas questões se refletem nos corredores das escolas primárias brasileiras e aqui destacamos as de EI. A infância no Brasil, como se observou anteriormente, foi constituída mediante o discurso de uma infância que deveria ser ativa, trabalhadora, virtuosa, sadia, disciplinada, higiênica, obediente, e o principal instrumento para essa constituição foi a disciplina e a eficiência inspiradas nos novos modelos que a máquina e a fábrica imprimem à sociedade: disciplina consciente e internalizada.

Percebemos, em diferentes momentos nas instituições observadas, que as crianças são levadas a desenvolverem ao mesmo tempo e no mesmo espaço, as atividades propostas pelas professoras, não importando se uma teria ou não mais dificuldade em realizar

a tarefa proposta. Havia uma fragmentação nos encaminhamentos das atividades, muitas vezes não havia continuidade nas propostas, pois, ao terminar o tempo planejado, tanto para se desenvolver atividades; quanto para se alimentar, higienizar, dormir ou acordar, o importante era uniformizar as ações. Como afirma Tristão (2006), ao exigir que as crianças tenham mais agilidade na execução das tarefas, as professoras suprimem a fruição da criatividade, da investigação, da experiência que elas poderiam realizar com prazer “Isso denota mais um controle dos corpos infantis em adaptá-los a horários definidos pelos adultos, com o intuito de moldá-los para uma situação futura, em uma sociedade onde os tempos são demarcados pela produção” (TRISTÃO, 2006, p. 81).

Somente em uma instituição pesquisada é que não presenciamos as crianças se movimentarem por essa lógica cronológica, distributiva e linear. Percebemos que as crianças, nessa instituição, tinham espaço e tempo “mais livres” para atividades destinadas ao banho, à alimentação, ao brincar, ao dormir e ao acordar. Nesta, a rotina não era “rotinizada”. Como afirma Faria (1999),

o fato de fazermos determinadas atividades todos os dias, como dormir, comer, banhar-se, etc., não autoriza a profissional de educação infantil a fazê-las iguaizinhas todas as vezes, mas sim, a desafiar a cumprir estes rituais, com intencionalidade, no conjunto das ações educativas (p. 71).

Nesta instituição havia maior entendimento e respeito no fazer das professoras e das crianças. Nesse caso em questão, um aspecto que nos chamou a atenção durante as observações é que as professoras desta instituição deixavam as crianças vivenciarem diferentes possibilidades, faziam porém, mediações, contribuindo assim para que, nas possibilidades imaginativas das crianças, elas formulassem hipóteses e questionamentos. Presenciamos também que as trabalhadoras dispunham de mais tempo para ouvir as crianças, e as crianças mais tempo para criarem e viverem experiências. Entretanto outras concepções estão presentes. Algumas entrevistadas assim se expressaram em relação às atividades que elas desenvolvem

O objetivo é preparar a criança para entrar na escola regular, além de proporcionar um conforto que ela não vai ter em casa quando os pais não estão. Educação infantil é preparar a criança para chegar no ensino regular de maneira mais tranquila, elas já vão saber cantar, sabendo fazer uma apresentação,

conhecendo muito de letras que vai acontecendo gradativamente (A10, em 19/01/2009, grifos da autora).

No meu modo de pensar **a educação infantil existe porque os pais precisam muito**, porque muitos pais não conseguem educar nem si próprio, quanto mais as crianças e ter um apoio, um lugar para eles ficarem, porque muitos ficavam em casa sozinhos, ou com babá que judiavam, hoje não, hoje tem as creches para acolher as crianças, aqueles pais que precisam (A3, em 19/01/2009, grifos da autora).

Percebe-se que em ambos os depoimentos há uma preocupação em corroborar com duas funções exercidas no atendimento da EI no Brasil: assistencialista e preparatória para o EF. A instituição de EI é onde predomina o espontâneo, não havendo uma diretividade nas atividades realizadas. Assim, o conhecimento é construído a partir das interações que as crianças estabelecem com outras crianças e com o meio, de forma ativa. Esses princípios são defendidos nos RCNEI (1998), segundo o qual deve haver integração entre cuidar e educar como parcelas indissociáveis para atingir qualidade na instituição. Em outro extremo, aquela que produz algo para ser caracterizado como processo educativo, bem de acordo com essa estrutura societal do capital, valoriza os resultados como lógica estruturante e esses devem ser a preparação para o EF.

Outro aspecto preocupante que se destacou na pesquisa nas sete instituições é como os governantes conduzem as questões relativas à educação. Em relação a remuneração das trabalhadoras pesquisadas, a baixa remuneração impõe jornadas de trabalho exaustivas. Com o objetivo de alcançar uma remuneração minimamente digna, muitas trabalhadoras têm a jornada de trabalho nos três turnos (60 horas). Essas questões trazem como consequência a perda de prestígio social da carreira do professor, interferindo aí na constituição da identidade política dessa trabalhadora.

Essa situação financeira das trabalhadoras nos remete a muitas contradições, das quais destacaremos duas que consideramos bastante latentes. A primeira, abordada por Carvalho (1999), ao pesquisar as diferentes dimensões do trabalho docente, diz respeito ao profissional que não podendo contar com recompensas salariais ou com desfrute de prestígio social, tem disposto de uma recompensa emocional, advinda dos vínculos afetivos que estabelece com as crianças. Percebemos que, com maior ou menor ênfase, essa observação se materializava nas instituições pesquisadas. Muitas educadoras articulavam a satisfação

emocional aos aspectos cognitivos do trabalho docente, a satisfação de verem as crianças se desenvolverem. A outra contradição é que, essa profissional que lutou para ser reconhecida e ter uma posição digna capaz de manter a sobrevivência, ao estender sua jornada de trabalho, vê-se ansiosa pela aposentadoria.

Nas entrevistas realizadas com as trabalhadoras de Chapadão do Céu, 40% (em relação a proporção das entrevistadas) já tem idade para se aposentar. Entretanto, nenhuma delas se referiu a vontade de se aposentar. Em Serranópolis, 80% das entrevistadas afirmaram estar contando os dias para se aposentarem. Em Jataí do total das entrevistadas, 16,6% enfatizaram esse desejo. Essas aproximações e distanciamentos, em relação à necessidade de se aposentar, nos conduz à reflexão sobre a não desvinculação do ser humano com o contexto onde ele vive. Entendemos que muitas vezes a trabalhadora vivencia a crise da instituição, visto que esta está relacionada a diferentes problemas e contradições externos e internos à escola. Porém, algumas trabalhadoras se remetem a crises pessoais de forma diferenciada. Dessa forma, cada uma vive as dificuldades e normas a seu modo, para determinadas trabalhadoras uma norma é mais sofrida do que para outra.

Durante o período de observações e entrevistas, percebemos também resistências das trabalhadoras nos fazeres diários, muitas, com fisionomias de cansaço – mesmo o período maior de observações acontecendo no início do ano letivo –. Como já enfatizado, o trabalho com a docência, especialmente com crianças menores, exige um grau de controle emocional muito grande, daí o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifesto por muitas educadoras. Outros efeitos dessa exaustão apareciam nas faltas justificadas e licenças médicas de muitas profissionais. Essa questão também contraria a concepção fetichizada da imagem pública de professoras da EI como um trabalho leve, fácil e pouco exigente, para o qual basta o amor.

Porém, uma questão que se aproximou em todas as instituições pesquisadas é que, mesmo com todas as dificuldades, quase 100% das entrevistadas veem a profissão docente como uma vocação. Se observarmos a gênese do significado dessa palavra é “chamado de Deus”; sendo assim, essa vocação passa a ser condição essencial para o exercício da docência, o que implica uma atitude de resignação frente às dificuldades da profissão. Temos aí a contradição da sociedade do capital: ao mesmo tempo em que é

proferido aos professores o discurso da abnegação, do amor, da naturalização da mulher para a docência, na verdade, nesse sistema deprecia-se tudo que não tenha valor material.

Ao observarmos as atitudes dos sujeitos pesquisados, e ao analisar seus depoimentos, percebemos que a ideia de feminização da docência pode ser compreendida, conforme afirma Carvalho (1999), como estabelecimento de características de gênero feminino para a ocupação de processos articulados. Ou seja, quanto mais a EI é pensada como instância formadora de vontades, quanto menor forem às crianças atendidas, eximindo-a da transmissão de saberes, mais este trabalho se aproxima do trabalho com características femininas; de um docente “idealizado” e não “intelectualizado”.

As repercussões desse tipo de proposição foram bastante visíveis na fala das trabalhadoras pesquisadas, especialmente no amor que precisa ter para atuar na EI. Enfatizaram também o bom professor para esta etapa de educação como articulado a traços tipicamente femininos, como carinho, paciência e compreensão, atribuindo essas características ao instinto materno. A boa educadora seria a “segunda mãe” para seus alunos. Muitas trabalhadoras classificaram as crianças como “carentes” e suas falas são marcadas, como no depoimento anterior, pelo discurso da doação, da vocação e do sacerdócio, destacando características como calma, amorosa, paciente, como parte fundamental de seus trabalhos. Ao analisar essas falas entendemos que as trabalhadoras, muitas vezes, recorriam a esses sentimentos por se encontrarem despreparadas teoricamente para ensinar crianças, principalmente as menores de três anos. Segundo Mello (1987), quando não se sabe o que se faz, ama-se.

Em suma, o espontâneo, o lúdico, o prazer, o não-diretivismo, no trabalho pedagógico, foram os eixos de aproximação do trabalho das três instituições pesquisadas. Essas concepções nos possibilitam a retomada da natureza da EI e o questionamento feito inicialmente: o que então diferencia um clube, um parque, de uma instituição de EI? Entendemos que a educação de crianças menores de 5 anos também se diferencia de outras etapas de educação escolar; entretanto, como afirma Arce (2005), deve ocorrer em ambientes institucionalizados – escola –. Como bem caracteriza Saviani (2003), a concepção de ambiente institucional “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; a cultura erudita e não a cultura popular” (SAVIANI, 2003, p. 14). A escola está focada na ciência que

é um saber metódico e sistematizado; dessa forma o ato de ensinar necessariamente deve ser dirigido e não escapa à transmissão do conhecimento.

Percebemos que há uma tendência, não só nessa pesquisa ora realizada, mas em todo Brasil, Dandolini e Arce (2009), de que a educação para crianças menores de cinco anos deve ser desvinculada do ensino e da aprendizagem. Essa tendência legitima a “desintelectualização” docente e o trabalho da professora dessa etapa de educação passa a ser secundarizado, privilegiando a observação, organização de espaços pedagógicos, o acompanhamento dos interesses da criança. Esse movimento na EI tem relação com as críticas que ocorrem no campo educacional: ao recuo da teoria na pesquisa, ao esvaziamento do conteúdo na escola e à secundarização do conhecimento na formação dos professores.

Kulhmann Jr. (1999) alerta para o fato de que tem se constituído uma necessidade de desvincular a EI da escola. Ao referir-se a expressões recorrentes na EI como instituição de educação e cuidado coletivo não escolar, para não cairmos em outros extremos, afirma:

O adjetivo escolar não definiria de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição. Definiria a natureza da mesma – educacional –, no interior da qual se encontrariam estruturas e objetivos de ordem diversas: a creche, a pré-escola, a escola de ensino fundamental, a escola técnica (de processamento de dados, de análise laboratoriais, de construção civil e outras), etc (p. 62).

Argumenta ainda o autor:

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos conseqüentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabem agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subseqüentes da educação básica (p. 62-3).

Na direção que nos aponta o autor acima citado, apoiado, sobretudo na pesquisa histórica, tendo como foco a caracterização das instituições de EI, é preciso superar o histórico pragmatismo que predomina a educação de crianças menores de cinco anos. Entendemos que o cuidado e a educação de crianças nessa idade são importantes, porém, insuficientes para o pleno desenvolvimento dessas crianças e o efetivo exercício da docência

dessas trabalhadoras. O autor sinaliza ainda, o grande desafio para pesquisadores e trabalhadores dessa etapa de educação para os modismos que se sucedem na área educacional, lucrativos para o mercado, entretanto nocivos para as crianças e profissionais envolvidos.

Também sobre esta questão Arce (2007), mesmo compreendendo a criança como um ser em construção, em processo de humanização, já que a natureza humana é resultado de nossa história social e não de processo psicogenético, ela não está dada no ato do nascimento biológico. Dessa forma, apropriar-se da cultura acumulada é um passo fundamental para a criança tornar-se humana, para seu nascimento como ser social, como ser humano, o que Saviani (2003) caracteriza de trabalho educativo

é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p. 13).

Esse discurso distancia do apreendido nas entrevistas e do discurso presente no RCNEI. O ensino ganha status de protagonista nesse novo cenário, mesmo entendendo que a educação não se reduz a isso e que, na EI o processo de ensinar se diferencia dos outros níveis de educação, pois a criança menor de cinco anos tem suas peculiaridades; porém, não se pode abrir mão do saber sistematizado que só se desenvolve com o processo transmissão-assimilação. Nesse sentido, o cuidar como a produção do humano no corpo da criança, ou seja, a relação da criança com o corpo passa pela alimentação, pelo andar, movimentar-se. Entretanto a EI de qualidade, como foi apregoada nos muitos discursos das trabalhadoras, deve ir além do educar para a autonomia como é proposto nas instituições pesquisadas. Ambas se aproximam de formas fragmentadas de educação. Em determinados momentos presenciamos maior atenção aos aspectos físicos e em outros, a aquisição de conhecimentos sistematizados para as crianças.

Faz-se necessário (des)naturalizarmos o processo de aprendizagem na EI e o papel da professora ali inserida, pois, na concepção de Arce (2001), a professora dessa etapa de educação é aquela que: “[...] ensina, que deve possuir competência (que supera a improvisação, o amadorismo, e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina

metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (p. 269). Por isso reafirmamos que a formação da trabalhadora da EI não pode se eximir de uma bagagem sociológica, antropológica, filosófica, histórica, social, política, além de uma séria abordagem didático-metodológica, capaz de teorizar sobre a educação e sua relação com a sociedade, a partir do que possa refletir sobre sua prática e propor mudanças significativas na educação e na sociedade.

Consideramos também outros aspectos de aproximação das instituições pesquisadas, como: pouco conhecimento das entrevistadas sobre o desenvolvimento infantil e o trabalho ali realizado, principalmente em relação à faixa etária menor de três anos, como pode ser observado nas falas das trabalhadoras das sete instituições pesquisadas:

Eu acho que educação infantil é tudo, porque estou iniciando, **pra mim está tudo neutro, estou tendo muita dificuldade**, porque tem trinta anos que dou aula, já podia ter aposentado por tempo de serviço, **para mim está sendo muito difícil, já pensei até em renunciar, mais eles falam, vai ficando, vai ficando, mas espero que com o passar do tempo eu me habituo, porque tudo no início é difícil mesmo. Não tive nenhum curso ou treinamento de como agir, tem que ser na prática mesmo, é o dia-a-dia**. É igual o professor quando ele inicia, faz um planejamento, mas a prática aprende é na sala de aula mesmo. Vai fazer dois anos que estou na educação infantil. Era um sonho de dar aula em Cemei, então, o ano passado eu tive essa chance de vir pra cá. Amei de coração (D1, 22/01/2009, grifos da autora).

É a fase da vida da gente em que estamos começando descobrir o mundo. Ser criança é não ter tantas preocupações é brincar. **É deixar a mente da criança livre para ela descobrir, para ela construir**, mas tendo também um direcionamento. [...] Eu acho que tenho que preparar a criança para ela agir na sociedade, no momento, o que mais tento trabalhar são os valores. Amar muito a criança, porque na educação infantil não vem preparada para aprender, ela vem ali pra viver, gostar da criança, e acompanhar, não pular fases, (P10, 08/04/2009, grifos da autora).

Criança **tem que ter prazer de brincar de...** mas tudo no limite, né? De brincar, de desenvolver, se eles ficar muito presos também, tem que ter espaço para eles brincar, aprender muita coisinha que seja bem limpa, que não é coisa suja que aprende lá fora, na rua (A7, 23/03/2009, grifos da autora).

Inúmeras contradições e diferentes fatos nos chamam atenção nesses depoimentos. Porém, destacaremos um: a necessidade de deixar a criança livre e com prazer para brincar. É inegável o papel da brincadeira e a importância do brincar no desenvolvimento da criança, porém é preciso que o professor tenha objetivo e finalidade em seu trabalho, caso contrário, este perde o sentido. Além dos momentos de brincadeiras

espontâneas, faz-se necessário que hajam brincadeiras direcionadas, nas quais a professora poderá inserir conteúdos, proporcionando o aprendizado de novos conhecimentos que não são acessíveis às crianças pelo cotidiano. Segundo Arce (2007),

A interação criança-criança tem sua importância nesse processo, entretanto, a interação com o adulto ganha vulto, pois os adultos que trabalham com a criança são os responsáveis por produzir nela a humanidade. O professor retoma seus status daquele que ensina, que provoca o desenvolvimento através da transmissão de conhecimento. O ato de cuidar modifica-se, porque está para além do limpar, alimentar... Cuidar significa também ensinar, produzir o humano no próprio corpo da criança e sua relação com ele, passando pela alimentação, pelo andar, movimentar-se etc., ou seja, o professor cria na criança sua “segunda natureza”, é parceiro de seu nascimento para o mundo social (p. 32).

Na abordagem da autora acima citada, e na nossa concepção, o professor ganha o resgate de professor como intelectual que deve possuir saberes teóricos e práticos sólidos. Dessa forma, como já enfocamos anteriormente, não bastará gostar de crianças, ter amor por elas e ser mulher; não que estejamos advogando a ideia de que o afeto, o prazer e o carinho se ausente da instituição, mas o professor é alguém que deve possuir embasamento teórico, planejar antes de entrar em sua aula, preparar-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino, compreendendo como a criança pequena aprende, enfim, deve ter claro que o desenvolvimento da criança será marcado pelo seu trabalho intencional.

Outro fato que aproximou as instituições pesquisadas é a valorização da imagem da profissional para a EI, por intermédio da mulher como educadora nata.

Uma educadora, **primeiramente ela tem que gostar de crianças**, se a gente vê que a pessoa não gosta de crianças, ela não deve ficar na EI porque a educadora deve estar lidando com crianças (D3, em 21/03/2009, grifos da autora).

Olha, primeiramente ele **tem que gostar de criança, se não gostar de criança é melhor que ele nem passe na porta da creche, gostar da EI**. Em segundo ele tem que amar sua profissão como professor, muitas vezes as pessoa tem a formação, tem muita teoria e não tem a prática e quando vai para uma instituição de EI é totalmente diferente de uma escola, porque a gente trabalha muito o corpo a corpo, muito o educar e o cuidar, então tem que **ter essa afetividade** do professor com a criança e na escola isso é muito diferente, é só nota, nós trabalhamos é corpo a corpo, então o perfil é gostar de criança, , ser uma pessoa dinâmica que abraça mesmo a sua profissão (D2, em 19/01/2009, grifos da autora).

Esses depoimentos nos preocupam, pois percebemos que muitas trabalhadoras reforçam a imagem da educadora passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, que ama sua profissão, em detrimento da formação profissional, como pontua Arce (2001),

A não-valorização salarial, a inferioridade perante as demais docentes, a vinculação de seu trabalho como doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (p. 182).

Destaco que na realização dessa pesquisa mostrou-se a complexidade da realidade. Como afirma Marx (1983), para a compreensão dessa realidade é necessário esforço para, partindo dos fatos observados que são as aparências dadas pela realidade, superá-las para chegar à essência. O que presenciamos que aproximam e distanciam as realidades são as contradições e a ideologização da realidade. O pensamento ideologizado não é um pensamento equivocado, é aquele que apanha os elementos da realidade tal qual ela se encontra, não apreendendo seus nexos constitutivos. Assim sendo, acaba naturalizando aquilo que é histórico e social, como se bastasse ser mãe e gostar de crianças para ser professora de crianças pequenas.

3 O TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 AS TRABALHADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SUDOESTE GOIANO: QUEM FALA? DE ONDE FALAM?

Como mencionamos anteriormente, determinadas características dos contextos envolvidos na pesquisa contribuíram para melhor caracterização de quem são as trabalhadoras da Educação Infantil (EI) do Sudoeste Goiano. Dessa forma, demos voz à interpretação dessas trabalhadoras em relação às concepções de infância, de criança, de EI, enfim, à compreensão dos diferentes trabalhos por elas ali realizados.

Propomos um questionário fechado para conhecermos os dados sócio-demográficos das trabalhadoras da EI, das instituições pesquisadas. Todas as trabalhadoras presentes nas instituições visitadas no momento da proposição do questionário – professoras, agentes educativas, monitoras, coordenadoras e diretoras – responderam as questões. No total foram ouvidas 130 trabalhadoras. Em Jataí 101 trabalhadoras; em Serranópolis 11 e em Chapadão do Céu 18. Em Jataí temos as trabalhadoras da pasta da SME (47) e da pasta da SMAPS (54). Em Serranópolis todas as trabalhadoras pertencem à pasta da SME; e em Chapadão do Céu as 18 trabalhadoras entrevistadas também fazem parte da pasta da educação, entretanto, mesmo sendo desta pasta, apenas uma trabalhadora é concursada como professora. Apresentaremos, neste capítulo, dados que caracterizam os vários segmentos consultados, como faixa etária, sexo⁵⁶, escolaridade, renda, carga horária de trabalho, situação institucional a que pertencem. Os dados sócio-demográficos das trabalhadoras não pode ser considerado como representativo do conjunto das instituições do Sudoeste Goiano, mas constitui uma referência para que se possa situar as respostas obtidas sobre a constituição política da trabalhadora da EI: quais as principais características das trabalhadoras entrevistadas? Entendemos que é interessante qualificarmos de onde falam as trabalhadoras ouvidas na pesquisa.

A faixa etária das trabalhadoras entrevistadas consta na tabela 5. Observa-se que a maioria das pessoas que trabalham nas instituições encontra-se nas faixas intermediárias de 30 a 49 anos de idade. São poucas as mais jovens, sendo mais de 46%

⁵⁶ Não elaboramos a tabela relacionada a sexo, visto que, durante a pesquisa, não encontramos nenhum trabalhador docente do sexo masculino, havendo predominância de mulheres em todos os segmentos pesquisados. Por isso, usaremos em todo texto a flexão no feminino.

delas tem idade superior a 40 anos. Em Serranópolis, foi encontrada maior proporção de trabalhadoras com mais de 40 anos de idade (81%). É interessante perceber que nos CMEI de Jataí (31%) e de Chapadão do Céu, (50%) elas tem idade entre 30 a 39 anos.

Tabela 5 – Número de sujeitos que trabalham na educação infantil, por idade, instituição e número de filhos.

CMEI	Total	Idade				Filhos	
		20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 acima	Sim	Não
Beija-Flor	41	5	12	14	10	38	3
Narizinho	12	3	6	3	0	11	1
Saci Pererê	14	1	3	4	6	13	1
Pé de Moleque	18	4	8	1	5	17	1
Emília	16	3	3	8	2	14	2
Dona Julia	11	0	4	5	2	11	0
Gabriel	18	5	9	3	1	16	2
Total (valor absoluto)	130	16	36	35	25	120	8

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos nas instituições. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Outra variável que entendemos ser significativa, visto que tem certamente um profundo impacto na constituição da identidade pessoal, profissional, política da trabalhadora e consequentemente nas concepções de EI, é o fato de as profissionais terem filhos e, portanto, de viver o papel duplo de mãe e trabalhadora.

Das trabalhadoras entrevistadas, 92,3% têm filhos. No questionário fechado pedimos para marcar a quantidade. Na maioria dos casos dois ou três filhos, mas tivemos

grande parte das trabalhadoras que tem 4 e até 5 filhos. Acreditamos que esse aspecto influi na definição da imagem de criança e do próprio trabalho desenvolvido. Para as mulheres, nesta fase da vida, como nos mostra a literatura, sobretudo a sociológica, a situação do entrelaçamento entre responsabilidade familiar e papel social profissional da dupla presença feminina é típico na sociedade contemporânea. Um trabalho inovador e cuidadoso, realizado por Carvalho (1999), responde essas questões, que aparentemente são simples, entretanto, são constituídas de múltiplas determinações, como por exemplo, o que significa ser mulher professora, principalmente quando a prática se realiza na EI? Como decifrar esse fazer diário, obscurecido pelas rotinas da instituição, entre o cuidar e o educar, realizado no burburinho infantil e muitas vezes sufocado pelos controles, preconceitos e por pequenas disputas de poder?

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo, nesse momento, aprofundar nessa análise, vale ressaltar a coexistência de papéis profissionais e familiares bastante complexos, visto que a especificidade da profissão, nessa etapa de educação, exige a função de cuidados mais específicos. Essas questões constataram, no decorrer das análises, como significativas, tanto em relação à própria identidade pessoal quanto profissional, enquanto mulher e mãe, como em relação à definição do próprio trabalho. Veja o depoimento desta trabalhadora ao ser perguntada sobre qual é o trabalho realizado por ela na instituição:

É zelar, é dar mamadeira na hora certa, é tratar eles bem, é tratar com amor é ser carinhosa (C1, em 20/01/2009).

A principal coisa é o amor, tem que ter amor igual mãe. Porque eu falo que é a fase que exige mais, é como uma plantinha que é colocada em nossas mãos, é uma vida colocada em nossas mãos e essa plantinha a gente põe ela da forma que quiser, é claro que diversifica, mas pelo menos no momento a gente ajuda muito na formação (P4, em 20/01/2009).

[...] sempre gostei muito de criança, desde pequenininha trabalhava como babá (A8, em 08/04/2009).

Se na prática do trabalho do dia-a-dia e na configuração do próprio trabalho a conciliação do duplo papel parece de alguma maneira problemática, entendemos que essa integração torna-se muito mais delicada para a trabalhadora que profissionalmente tem a tarefa de cuidar do crescimento de outras crianças, nos seus primeiros anos de vida. Muitas vezes há o pressuposto de que basta a afetividade, simpatia, carinho, tranquilidade nas

relações educativas e, como afirma Carvalho (1999), essa visão pode encobrir inconsistências na formação, visto que o amor e o prazer no trabalho são identificados como indispensáveis para a profissional da EI. Momentos assim observados formam evidências de que há pouca racionalidade aliada à prática intuitiva, ausência de visão e compromisso político com os rumos coletivos da profissão, levando a uma inevitável desqualificação da condição feminina e de trabalhadora daquele espaço, como pode se perceber na fala da entrevistada abaixo, ao definir quem são as trabalhadoras da EI

A formação delas? A primeira coisa que eu acho que é mais importante do que a formação é gostar de criança, gostar de trabalhar com criança, ter prazer de trabalhar com criança pequena. É claro que a formação é muito importante, mas **é o perfil de mãe que gosta, que cuida com carinho**, que não cuida porque é obrigada a cuidar, porque está recebendo para isso (C2, em 16/01/2009, grifos da autora).

Coerente com as concepções de EI e de criança, as trabalhadoras ao falarem sobre o perfil de uma profissional para atuar na EI indicaram que é a que tem “perfil de mãe”, como mais adequada ao trabalho com crianças, sendo mais tolerante, mais maleável. Essas questões evidenciam clara diferenciação entre as características de personalidade das pessoas de acordo com o sexo. Uma vez que essas características, especialmente a “maternal”, foram consideradas fundamentais para o bom desempenho de uma profissional para esta etapa de educação.

Acho que a primeira coisa que precisa é ter amor naquilo que faz. Trabalhar com criança você tem que realmente ter amor por aquelas crianças. Depois é cuidar com carinho, com amor, porque **a maioria das crianças que a gente cuida aqui na creche são crianças que não tem um equilíbrio muito bom** em casa. Elas vem com uma certa deficiência, cabe a gente como educador, mostrar outra realidade (A4, em 16/01/2009, grifos da autora).

Percebe-se na fala das entrevistadas que a concepção do trabalho nessa etapa de educação – cuidar e educar – é carregado de sentidos variados, exige “prestação” de serviços pessoais, compreende empatia, compaixão, caridade, carinho; atos ligados à saúde e ao corpo, ou aspectos relacionados aos valores da ética, da formação física, moral, emocional, afetiva. Observamos na fala das entrevistadas que o trabalho docente, principalmente com crianças menores de cinco anos, é encarado como sacerdócio, como abordado anteriormente, e a trabalhadora que se aventura a exercê-lo o faz pelo “perfil da

mãe que gosta”, por “dom” e “vocação”; nesse sentido, o trabalho contribui para a desvalorização econômica dessa atividade e pela sua secundarização. Assunção (1996) afirma que:

A ‘vocação’ encontra-se associada a algo pertencente à ordem do místico, relacionada a ‘dom’, a qualidades especiais para a ‘missão’ de ensinar, a doação, enfim, o magistério como sacerdócio. Existe, sem dúvida, no discurso da ‘vocação’ a marca provocada pelos mais estreitos entrelaçamentos, entre eles, a estreita relação, historicamente constituída entre religião e educação (p. 15, grifos no original).

A alta incidência de motivos classificados como vocação – gostar de crianças, ter amor, ter jeito para dar aulas, ser a segunda mãe – está muito ligada ao estereótipo ainda presente de que a educação e especialmente a infantil é, por excelência, a profissão da mulher, como afirma Novaes (1992). A maioria das entrevistadas, ao ser perguntada sobre sua escolha profissional para o magistério e para a EI, disse ter escolhido porque “sempre gostaram de criança”, “nunca pensaram em fazer outra coisa”. Dessa forma, gostar e ter vocação, segundo as entrevistadas, seriam características fundamentais para o bom desempenho profissional. Afirmaram que as pessoas têm que gostar do que fazem. Esse gostar do que fazem parece ser, antes de mais nada, gostar das crianças, envolver se com elas. O trabalho com crianças, muitas vezes, foi definido como um trabalho que exige esforço, que é preciso “cativar” as crianças, ter sensibilidade com elas, “cuidar” delas. Muitas palavras do vocabulário das trabalhadoras pareciam clichês ao expressarem o caráter fundamental emocional da relação pedagógica com as crianças que elas atendiam.

Segundo Carvalho (1999), muitas palavras são empobrecidas, desgastadas no vocabulário pelo resultado de sua privatização, um empobrecimento que pode estar na base dos lugares-comuns repetidos pelas trabalhadoras. Os vocabulários expressos, muitas vezes, parecem referir-se ao universo familiar, doméstico, emocional e afetivo, destacando o lado maternal. Esse lado maternal, colocado em ação, parecia ocupar lugar central para muitas trabalhadoras. Essa disponibilidade para o vínculo com as crianças, especialmente para as que atuavam com as menores de três anos, colocou em evidência a ideia de feminilidade interiorizada por elas. Percebemos que muitas vezes as profissionais transportavam, provavelmente, até de forma despercebida, suas experiências de mães para as salas de aula. As concepções sobre o trabalho na EI, a associação do vínculo afetivo tanto com relações

familiares, do tipo mãe-filho, quanto ao gênero, tornavam ambíguas as diferenciações nos dois planos. Muitas, para falar sobre o tipo de atividade desenvolvida na instituição, acionavam o quadro doméstico como referência.

O perfil das trabalhadoras da EI pesquisadas podem ser tomados como referências necessárias para contextualizar suas concepções de criança, infância, cuidar e educar. Essas questões nos levam a refletir sobre as várias concepções presentes na sociedade brasileira e o caráter histórico e social destas, explicitando a dualidade que as envolve. Grande parte das entrevistadas afirmou que a EI tem como função respeitar a espontaneidade da criança, tendo o mínimo de intervenção nesse processo. Enfatizaram também a necessidade de o professor oferecer atividades diversificadas a fim de que a criança desenvolva suas capacidades criativas. Segundo essas entrevistadas:

Educar é dar carinho, é estar sempre atenta a essa criança, conhecer essa criança a fundo, acho que a gente tem que conhecer cada criança pra saber o motivo porque essa criança não está bem, estar sempre inteirada na vida da criança. A educação infantil serve pra formar e dar início a pessoa, de valores de caráter, acho que é um alicerce que você começa desde a educação infantil e você vai engrenando para a vida adulta, você se educa, não só no alfabetizar, mas no amor no carinho, tudo isso (P11, em 08/04/2009).

Além de trabalhar o lúdico, cumpro os conteúdos, é a pré-alfabetização, mas procuro fazer isso de forma que a criança não sinta tão pressionada, a criança tem que fazer livremente, descobrir a função da escrita, para que serve, mas aprender brincando (P10, em 08/04/2009).

O papel do educador, colocado em evidência por estas entrevistadas, é oferecer carinho, brinquedos, espaço, tempo às crianças, possibilitando-lhes a escolha do que fazer, não sentindo pois, pressionadas a aprender. Assim, seu papel é manter os meios para que a brincadeira aconteça, já que as crianças aprendem espontaneamente e na interação entre seus pares. Entendemos que, nesse processo, a professora sofre uma descaracterização, inclusive em muitos depoimentos, o próprio uso da palavra “professor” e “aluno” chegam a ser colocadas em questionamento.

Percebemos que as ações das trabalhadoras estão pautadas na maneira como elas concebem a infância. O cotidiano observado e a tabulação de dados sobre a concepção de infância revelaram que 85,7% das pesquisadas concebem a criança dependente dos projetos dos adultos. Uma das trabalhadoras afirmou:

Infância é desde que a criança entende, que a gente pode estar falando com ele, uns entende mais, acho que é quando ele brinca, quando ele desfruta ali, sua inocência, só de paz e brincadeira, é quando eles precisam demais da gente, depende da gente. Criança ... acho que é ser inocente, não sei explicar não, mas acho que **é ser dependente**, quando ainda não é maduro, **dependente, tudo depende da gente, acho que é isso que é ser criança**, deixa de ser criança quando for independente, já começa a criar... (P1, em 20/01/2009, grifos da autora).

Esse fato é determinante para a organização de todo trabalho na instituição, tanto o pedagógico, quanto a organização das salas, a forma de lidar com as crianças, do controle da disciplina, do tempo. Nesse sentido, além de manter o controle, o tempo fica restrito às tarefas específicas. Assim, a maioria das trabalhadoras acredita que não pode desperdiçar o tempo, sendo este cronometrado, conforme a rotina escolar. Em quase todas as instituições pesquisadas a boa administração do tempo é uma forma de educar as crianças a serem pontuais. Esta professora define um pouco do trabalho realizado na instituição

Atuo no berçário II. Cuido das crianças, sou monitora, auxilio a professora em tudo que precisar, fico na hora do almoço, faço eles dormir, levo eles para o refeitório para almoçar, juntamente com a professora, as duas horas eu entrego somente para ela ou outra substituta (A3, em 19/01/2009).

Outro aspecto que destacamos aqui é a postura das trabalhadoras, em relação aos trabalhos relacionados com o corpo. Elas consideram que esses trabalhos não fizessem parte do cognitivo. Reflexões realizadas por Coutinho (2002), ao desenvolver uma pesquisa⁵⁷, relata fatos do dia-a-dia em relação à higiene, alimentação e ao sono em uma instituição de EI. Segundo a autora, existe uma dificuldade de compreensão do cuidado na EI, visto que muitos o vinculam somente ao corpo, desconsiderando a totalidade do ser humano. O cuidado expressa também intenções, sentimentos e significados de acordo com o contexto sociocultural, isto é, depende do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade.

Quanto ao preparo profissional, o quadro de formação das trabalhadoras pesquisadas revela um grupo qualificado que nem sempre atende as exigências da LDB 9.394/96. Ao tabularmos os dados da escolaridade, consideramos a última habilitação das pesquisadas. Entre o total das trabalhadoras que atua nas instituições pesquisadas, chama-

⁵⁷ Investigação de mestrado que resultou na elaboração da dissertação intitulada: “As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação”. Florianópolis, 2002.

nos atenção o fato de que 53,8% das trabalhadoras têm escolaridade muito baixa, não tendo completado o EF; e 30,7% tem somente o Ensino Médio (EM), tendo cursado o PROINFANTIL⁵⁸ e PROFORMAÇÃO⁵⁹. Apenas 26% das entrevistadas têm curso superior completo e, mesmo assim, muitas não têm curso superior na área da educação. Dessas 14,7% tem o Normal Superior. Os cursos superiores mencionados foram muito diversos, como: Normal Superior, Administração de Empresas, Geografia, Letras. A diversidade também se apresentou nos cursos de Especialização. As entrevistadas frequentam cursos de especialização em Educação Infantil, Didática e Metodologia do Ensino das Séries Iniciais e Educação Infantil, Orientação Educacional, Psicopedagogia, Administração Educacional, Administração e Supervisão Escolar, Gestão Escolar, dentre outros.

Mesmo não tendo a qualificação exigida pelas políticas educacionais, pode-se afirmar que na EI esse nível de escolaridade nunca foi tão exigente quanto na atualidade. Entretanto, percebemos uma contradição nas próprias políticas, ao mesmo tempo em que exigem elevação do nível de escolaridade das trabalhadoras, para que estas possam acompanhar as mudanças, essa elevação intelectual precisa, sob a ótica das mesmas políticas neoliberais, ser limitada, rápida e rasteira, evitando o domínio do conhecimento que venha tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação da sociedade e das relações sociais de produção. Além disso, quanto menos se qualifica, mais desqualifica o trabalho docente. Como afirma Duarte (2006), a classe dominante precisa exercer ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia,

[...] ela utiliza-se de estratégias de obtenção da adesão da população ao projeto político econômico neoliberal e, quando essa adesão não é obtida, lança mão da repressão pela força (que passa a ser cada vez mais utilizada tanto no interior de cada país como no plano das relações internacionais). Mas como a história já mostrou que o capitalismo não pode manter-se apenas lançando mão da

⁵⁸ O Proinfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. Sua duração é de 2 anos, com a carga horária de 3.200 horas, distribuídas em quatro módulos semestrais de 800 horas cada. As trabalhadoras de EI pesquisadas realizaram este curso na cidade vizinha de Jataí, Rio Verde, a 110 Km² de distância.

⁵⁹ Proformação é um Programa elaborado pelo MEC; funciona na modalidade de educação a distância, utilizando-se de materiais auto-instrucionais (impressos e vídeos), especificamente produzidos para o curso, atividades individuais e coletivas, e um serviço de apoio à aprendizagem realizado pela equipe de professores formadores das Agências Formadoras e por tutores.

repressão, existe uma busca incessante de formas de disseminação da ideologia dominante e de disseminação de todo tipo de preconceitos e mistificações em relação a qualquer projeto político e social que conteste o capitalismo e defenda outras formas de organização societária. As classes dominantes precisam manter a população presa a idéia de que não existe outro caminho para a humanidade a não ser a total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado (DUARTE, 2006, p. 6, destaque no original).

Percebemos que, para não comprometer a relativa estabilidade política e econômica necessária à reprodução do capital, são acionados diferentes tipos de agências sociais voltadas para a difusão do conhecimento. E as políticas de formação de professores, implementadas pós LDB/96, não escapam dessas atitudes, que se traduzem em formação de “baixo custo”, visto que uma questão que nos chamou a atenção durante as entrevistas e observações realizadas, não foi tanto em relação à escolaridade (tabela 6), mas, em relação ao percurso de formação na graduação, ou seja, predominantemente essa formação de terceiro grau foi ou está sendo realizada em instituições privadas. Muitas das entrevistadas fizeram e fazem uma formação bastante curta, por exemplo, cursaram ou cursam Pedagogia em três anos, em instituições consideradas “vagas”, visto que frequentam somente uma vez por semana; outras, uma vez ao mês e outras, até uma vez a cada bimestre. Distinguindo entre aquelas que têm o título de graduação em Pedagogia, o fizeram antes das mudanças curriculares em que inseriu EI, mais especificamente no conteúdo curricular. Dessa forma, não têm um título específico para trabalhar com crianças menores de cinco anos e principalmente de zero a três.

Mesmo não sendo nosso objeto de estudo a formação do pedagogo, não podemos nos furtar desse debate, ainda que de maneira sintetizada. Percebemos que tem sido constante o debate sobre o tema formação de professores e trabalho docente. Esse tema aparece conectado com outros, dentre eles os estudos referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais, do Curso de Pedagogia⁶⁰ (DCNP), que entraram em vigor em 2006. Não podemos negar que essas DCNP trouxeram avanços e que demarcam “novo tempo”, apontando para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso

⁶⁰ A regulamentação do curso de Pedagogia, não obstante as tentativas de modificação, de iniciativa do próprio Conselho Federal de Educação (CFE) e do movimento organizado dos educadores, permaneceram em vigor para além da aprovação da LDB/96, só sendo formalmente alterada com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP). Essas DCNP foram consubstanciadas em 13 de Dezembro de 2005, nos Pareceres CNE/CP n. 05/2005 e sua homologação em 15 de Maio de 2006, na Resolução CNE/CP n. 01/2006 (BRASIL, CNE, 2006).

de Pedagogia, possibilitando conhecimento científico mediante pesquisa/ensino/extensão. Entretanto, essas definições só vieram a acontecer próximo aos dez anos da LDB 9.394/96. Como afirma Saviani (2008), é forçoso reconhecer que as DCNP encontram-se atravessadas de ambiguidades que se faziam presentes desde a sua primeira versão. As questões principais que nortearam a elaboração dessas diretrizes foram às considerações de que o pedagogo é um docente formado em cursos de licenciatura para atuar na

[...] Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (DCNP, 2006, art. 2º).

A insistência sobre o tema de formação de professores vem de longe e historicamente não foi ainda superado. Segundo Saviani (2008), as políticas de formação e do trabalho docente se configuram em dois modelos, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos – formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos –; e o modelo pedagógico-didático – a formação só se completa com o preparo pedagógico didático. Conforme Saviani essas ambiguidades expressam os limites das perspectivas teóricas que fundamentam esses estudos de formação e trabalho docente, assim, raramente analisam os fenômenos em sua totalidade e contradições, isto é, nas suas múltiplas determinações. Essas concepções nos levam a fazer uma análise marxiana

[...] a moral, a religião, a metafísica e todo restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda aparência de autonomia. Não tem história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento (MARX e ENGELS, 2002, p.16).

O que percebemos é que mesmo com toda movimentação docente⁶¹, tem-se historicamente defendido proposições⁶² básicas para a formação do professor. Entretanto,

⁶¹ Há mais de 30 anos o movimento dos educadores em relação aos princípios básicos sobre a formação dos profissionais da educação começou a se articular (década de 1970), materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980. Nessa ocasião foi criado o “Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Em 1983 este comitê se transformou em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que, por sua vez, em 1990, se constitui na Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE) (SAVIANI, 2008).

parece que não se tem conseguido materializar políticas de formação e trabalho favoráveis aos trabalhadores da educação. Durante o percurso da pesquisa empírica e teórica, ficou evidente o desvelamento da totalidade contraditória do trabalho docente. Entendemos que a análise dessas situações problemáticas, em relação à formação do professor, e especialmente ao da EI, não pode-se manter em nível do senso comum, nem com uma perspectiva de fim da história, da não possibilidade de transformação, da não mudança, ou como um obstáculo intransponível. Ao contrário, deve ser considerada como um desafio que nos cumpre enfrentar. Em primeiro lugar, é necessário levar em conta a vida real e a contradição que atravessa as muitas faces do trabalho que se realiza na EI e nos demais níveis e modalidades de ensino; em segundo lugar, deve-se reconhecer os limites da produção do conhecimento especialmente na EI; e em terceiro, é preciso apostar na perspectiva teórica que permita a superação desses limites, defendendo uma formação que garanta aos professores os instrumentos essenciais ao ensino do patrimônio historicamente acumulado, como afirma Saviani (1984), “uma sólida fundamentação teórica talvez tornasse possível responder ao desafio da complexidade” (p. 56). E continua o autor:

Aquilo que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida fundamentação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores à Educação, sejam eles denominados Pedagogia ou não (SAVIANI, 1984, p. 62).

Por mais que a universidade tenha tido interesse com a formação específica dos professores, o que está em questão é a luta de dois modelos diferentes como mencionamos acima. De um lado, o modelo de formação que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos que o professor irá ministrar, considerando que a formação pedagógico-didática viria em decorrência do domínio de conteúdos logicamente

⁶² As proposições defendidas pela ANFOPE são: 1) base do Curso de Pedagogia é a docência; 2) a busca da superação da desvinculação entre teoria e prática; 3) a existência de uma Base Comum Nacional aos cursos com uma concepção básica de formação do educador; 4) o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa; 5) a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa (LIMONTA, 2010). Maiores detalhes: ANFOPE. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>. Acesso em 20/07/2010.

organizados, sendo adquiridos na própria docência, não cabendo a universidade essa preocupação, por outro, contrapõe-se o modelo com o efetivo preparo pedagógico-didático. Para Saviani (2008), os cursos de formação de professores não se curaram da dicotomia, da fragmentação, além disso, essas não restringem somente aos cursos de Pedagogia, mas aos demais cursos de licenciatura.

Segundo Saviani (1988), para produzir mudanças, faz-se necessário dominar o já conhecido e, se já conhecemos que essa condição de formação não está conseguindo formar professores qualificados, que se trabalha com o ensino do patrimônio acumulado historicamente pela humanidade, fundamental para a superação do modo capitalista de produção e da sociedade do capital. É preciso, pois, uma formação baseada no domínio do conhecimento, de forma a permitir a explicação do modelo de existência nas suas múltiplas dimensões – história, política, economia, ciência, técnica, arte –. Se, como expusemos anteriormente, o trabalho educativo é o ato de produzir em cada indivíduo a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003), esse trabalho educativo deve ser para todos, visto que a negação de uma formação que atinja essa tarefa traz ônus à humanidade.

Se na década de 1970 tínhamos uma formação do professor precarizada – licenciatura curta – na primeira década do século XXI temos um discurso com novas roupagens, para dar aparência de mudanças. É a formação de curta duração, de enxugamento de gastos, dissociado das condições de trabalho, em cujo âmbito envolve carga horária, salário, estrutura física. Essa precarização da formação do trabalhador docente se intensificou ainda mais com as políticas dos organismos internacionais a partir dos meados da década de 1990. Como nos alerta Limonta (2010), esses organismos,

Apresentam uma concepção de formação de professores como uma capacitação que deverá se realizar, preferencialmente, em serviço, com o mínimo de intervenções externas. Consolida-se uma concepção de formação docente na/para a prática, entendendo-se que a competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitam resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas (p.2).

As reformas educacionais propõem modelar um novo perfil do trabalhador docente, competente tecnicamente e inofensivo politicamente; além disso, “desautorizaram-se” as universidades do *lócus* de formação docente, passando para os centros, institutos,

fundações, esse papel da formação, colocando em seu lugar os princípios do mercado, uma vez que o professor passou a ser o pesquisador do cotidiano, um professor “flexível” que sabe lidar com as diferentes situações; um professor “mais adequado”; reflexivo⁶³ sobre a prática e as competências, mais “treinado” para “aplicação” no âmbito de funcionamento das escolas. Nas palavras de Gramsci (1978) “mais cooptado”; isto é, um prático assalariado a serviço do capital, subordinado ao controle, à alienação e à lógica economicista, alinhadas à nova ordem mundial. Essas situações dificultam também uma boa formação, visto que contribuem para o fator de desestímulo pela procura de cursos de formação docente e dedicação aos estudos. Fazendo crítica a esses princípios de formação, Saviani (2008) afirma que:

Ao que parece, o problema do encaminhamento que se deu a questão do curso de pedagogia reside numa concepção que subordina a educação à lógica do mercado. Assim, a formação ministrada nas escolas deveria servir à produtividade social, ajustando-se o mais completamente possível, às demandas do mercado de trabalho que, por sua vez, são determinadas pelas leis que regem uma sociedade de mercado como esta em que vivemos. Nessas circunstâncias, a questão educativa é reduzida predominantemente à sua dimensão técnica, afastando-se o seu caráter de arte e secundarizando, também, as exigências de embasamento científico (p. 51-52).

Como o autor afirma, esta concepção de formação que coaduna com o mercado não é a que postulamos, mas àquela propugnada por Gramsci (1979), também baseada no materialismo histórico-dialético, que congrega o âmbito emancipatório das ideias pedagógicas contra-hegemônicas. É uma concepção que estabelece ligação entre trabalho e educação, mas não trabalho como sinônimo de emprego, como já mencionamos no segundo capítulo desta produção, mas trabalho como expressão da práxis, ação transformadora (MARX, 1993).

⁶³ No Brasil como em outros países latino americanos e europeus, tem-se debatido sobre a formação docente, influenciada por “novos” paradigmas que é o perfil do professor como profissional reflexivo. Esses paradigmas apontam a prática reflexiva como ingrediente que proporciona aos professores uma auto avaliação de crenças e práticas pedagógicas cotidianas. Vários autores dão suporte a esse ideário, dentre eles, podemos citar: AQUINO, Júlio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesquisa**, Jul. dec. 2001, vol.27, nº 2, p. 211 – 227; CONTRERAS, Domingo José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997; NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; NÓVOA, António (coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2003; PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002; FREITAS, Marta Lúcia de Mendonça e CARVALHO, Marlene Araújo de. A Construção da identidade do professor como profissional reflexivo, dentre outros. Em <http://www.ufpi.br/mesteduc> (Acesso em 21/07/2010).

Trabalho como ação produtora e criadora. É formar o homem em todos os aspectos da ominilateralidade, isto é, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e o desenvolvimento de sua capacidade criadora e transformadora em todos os sentidos. Entretanto, não podemos encarar esses conceitos de forma ingênua, visto que é preciso entendermos que a relação educação trabalho está permeada pelas relações de poder, de conflitos e contradições. Dessa forma, é necessário politizar essa discussão, compreender porque o trabalho nessa formatação do capital se torna estranhado, alienado. Assim, constata-se a importância de se desvendar as contradições do mundo do trabalho. Como afirma Mascarenhas (2005), é preciso “Demonstrar as contradições, os conflitos, os diferentes interesses, os verdadeiros antagonismos, que o mundo do trabalho abarca [...]” (p. 165). Para isso, destacamos outra concepção que Gramsci (1978) estabelece com a educação, é a relação com a política. Para ele, não há como dissociar a ação pedagógica da ação política. Faz-se necessário politizarmos a relação educação e trabalho para que se esclareça o jogo de interesse e se entenda quem favorece quem. É mediante a politização que desvendaremos a vida social, as configurações das diversas culturas; que desvelaremos as questões contraditórias, rompendo com as imposições e dogmas, para a construção de uma concepção de mundo elaborada e, dessa forma, construiremos elementos que gestam oportunidades de ações alternativas. A escola⁶⁴ deve ser palco crítico das atuais formas de organização do trabalho na sociedade do capital. Essa é a nossa concepção de trabalhador da educação que contrapõe a do professor reflexivo.

As concepções acima elencadas, resultam de diferentes interpretações do próprio campo da pedagogia, nos diferentes contextos sócio-históricos e das várias identidades atribuídas a este curso. Dessa forma, não é nosso objetivo aqui percorrer os traços da pedagogia no Brasil. Entretanto, segundo Saviani (2008), se nos séculos XVI, XVII e XVIII a ênfase nas proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino, a partir dos fundamentos filosóficos-didáticos, pode se dizer que os séculos XX e XXI representam uma inflexão nas teorias pedagógicas com consequências para a educação

⁶⁴ Nossa concepção de escola não é aquela pensada como se existisse autônoma e independente da realidade histórico-social da qual é parte. Concebemos a escola como parte integrante e inseparável do conjunto dos diferentes fenômenos que compõe a totalidade social, produto das relações e da prática social, por isso permeada de contradições, mas também pode ser transformadora, isto é, agir dentro da escola, ter uma prática politizadora é modificar as atuais práticas pedagógicas e contribuir simultaneamente para a transformação tanto da escola quanto da sociedade.

enfocando os métodos de aprendizagem e estabelecendo os fundamentos da psicologia na educação. Isto ainda se faz presente influenciado pelas duas grandes vertentes teóricas que têm percorrido a trajetória histórica da pedagogia, mencionada anteriormente.

Fica evidente, nessas duas correntes, a oposição entre teoria e prática na educação. Na maioria dos cursos, configura-se um dilema: a reivindicação pelos alunos de um curso mais “prático” e os professores insistem na importância da teoria. Para Saviani (2008),

Na raiz do dilema, está um entendimento da relação entre teoria e prática em termos da lógica formal, para o qual os opostos se excluem. Assim, se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se ele é prático, não é teórico. E na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria quanto a prática são importantes no processo pedagógico [...], não sendo possível excluir um dos pólos da relação em benefício do outro. [...], a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos revela-se igualmente difícil e, no limite, impossível. Eis porque as duas tendências pedagógicas vigentes na atualidade resultam igualmente incapazes de resolver o dilema (p. 122-123).

As políticas para a área da EI estão incluídas no quadro desse dilema, resguardadas suas peculiaridades, e isso influencia diretamente na formação e no trabalho daqueles que atuam nas creches e pré-escolas. Portanto, a teoria e a prática são elementos fundamentais da experiência humana, que podem e devem ser consideradas em suas especificidades. Entretanto, mesmo distintas, são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se uma em relação a outra. A teoria depende da prática “Os problemas que ela trata são postos pela prática e ela só faz isso enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática” (SAVIANI, 2008, p. 126).

Cabe à teoria esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente e eficaz. Dessa forma, a prática depende da teoria visto que é esta que determina sua consistência. “Sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana” (SAVIANI, 2008, p. 127). Quanto mais sólida for a teoria, mais eficaz será a prática; por isso se faz necessário muita teoria. Porém, o que se observa em determinados cursos é a substituição da teoria pelo “verbalismo” e da prática pelo

“ativismo⁶⁵”. Faz-se necessário demandar uma formulação teórica numa unidade compreensiva entre teoria e prática. Essa formulação se insere na pedagogia histórico-crítica, formulada na década de 1990 por Saviani (1988). É uma proposta contra-hegemônica em que a educação é entendida como mediação no seio da prática global. A prática social é considerada como ponto de partida e de chegada da prática educativa, como veremos adiante.

É inaceitável a forma como tem sido conduzido esse processo de formação intelectual dos educadores. Segundo Duarte (2006), ao abordar o processo de formação em relação à educação básica e secundária há um controle do conhecimento pelas classes dominantes,

[...] de quanto possa e deva ser difundido, para quem e sob quais formas, de maneira a manter a população em níveis de consciência que permitam sua manipulação ideológica e, ao mesmo tempo, que essa população disponha de ferramentas intelectuais mínimas indispensáveis ao processo de sua adaptação à vida social (p. 7).

Como afirma o autor, parece que a meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital. Mesmo com momentos de acirramento e disputas, como já abordamos, cabe aqui uma reflexão feita por Marx e Engels (2002):

[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem poder material dominante numa sociedade é também a potência dominante espiritual. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados por meio da produção intelectual está submetido também à classe dominante (p. 48).

Percebemos que esse processo ocorre visivelmente na categoria das trabalhadoras pesquisadas. Esse aligeiramento na formação, proposto pelas políticas educacionais vigentes, está em sintonia com a lógica dominante da ideologia neoliberal que contribui para uma visível perda na qualidade da formação teórica dessas profissionais. Percebe-se um desprestígio da teoria e da reflexão teórica em função de um imediatismo.

⁶⁵ Ativismo e verbalismo: expressões utilizadas por Saviani (2008). “Ativismo”, para representar a prática sem a teoria; e “verbalismo” é a teoria sem prática, é o falar por falar: blá-blá-blá.

Como afirma Limonta (2010), a falta de uma sólida formação teórica que contribua para a compreensão da realidade educacional, leva os professores a repetir modelos e a depender de pacotes educacionais, visto que não possuem elementos para compreender os fundamentos de seu processo de trabalho.

Moraes (2001) ao abordar aspectos de um movimento de recuo das teorias na educação, afirma que:

Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do “fim da teoria” – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de “prática reflexiva” – se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o “saber fazer” e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva (p. 3).

Os discursos hegemônicos das políticas educacionais, com palavras sedutoras, escondem os interesses a que se presta, que é de formar os indivíduos a total adaptação às regras impostas pelo mercado mundializado, atitudes que se traduzem no desvio de atenção pela verdadeira luta que as trabalhadoras devem travar para superar as condições de existência social.

Outra questão em relação à formação é a heterogeneidade da formação, como mencionamos anteriormente. Essa heterogeneidade se manifestou de forma mais acentuada nas instituições jataienses. Muitas entrevistadas frequentaram os mais diferentes cursos de graduação e só fizeram um curso chamado de “complementação pedagógica”⁶⁶. Entretanto, estas apontam que também cursaram Pedagogia. Esse contexto de formação e preparação profissional dessas trabalhadoras, pode-se tornar decisivo em relação ao direcionamento que poderá ser imprimido em relação à educação básica, e aqui se destaca a EI em nosso

⁶⁶ Denominamos curso de “complementação pedagógica”, um curso feito pelos professores que atuam nos anos iniciais da educação básica – educação infantil e educação fundamental – que não tem titulação em Pedagogia. Segundo as trabalhadoras, que fizeram esta complementação, esta tem por objetivo desenvolver habilidades pedagógicas para exercer o magistério. Sua duração varia entre um ano e um ano e meio.

país, e consequentemente à constituição de concepções fetichizadas de criança, de educação, de ensino.

Examinando de forma mais detalhada a escolaridade das trabalhadoras em cada um dos Cmei pesquisados, verificamos que nas duas instituições de EI jataiense, localizadas mais distantes do centro da cidade, são as que as trabalhadoras possuem menor escolaridade 34,1% e 50%.

Observando a escolaridade do total das trabalhadoras que pertence à pasta da SME em Jataí, constatamos que 68% têm ensino superior completo. Porém, nessa mesma cidade, as trabalhadoras que contam com menor escolaridade, caracterizando a maior diferença encontrada na pesquisa são as que pertencem à SMPAS, 11,1% do total dessas trabalhadoras ainda não terminaram o EF e, 51,8% completaram o EM. Na pesquisa como um todo, não encontramos nenhuma pessoa ocupando o cargo de direção ou coordenação pedagógica com escolaridade inferior ao Ensino Superior (ES). No caso de todas as instituições pesquisadas o preparo obtido nos cursos de formação é hoje incrementado por um conjunto de ações destinadas a subsidiar o trabalho docente. Esses cursos de “formação continuada”, geralmente, são ofertados pelas SME de cada município.

É interessante observamos o número de trabalhadoras que declararam estar estudando. Em Jataí, as trabalhadoras que pertencem à SMPAS, mesmo afirmando a falta de valorização e de estímulo para estudar, 11,1% estão cursando ou graduação ou pós-graduação (Especialização). Em Serranópolis, 45,4% declararam estar cursando graduação ou especialização. Em Chapadão do Céu, 11% cursam Pedagogia. Esse dado é significativo porque revela que a escolaridade é um fator dinâmico e em processo. Entrevistadas declararam que aproveitaram a oportunidade de retornar os estudos, mas que foi uma situação muito difícil, como relata essa entrevistada:

[...] entrei como zeladora, aí trabalhei uns seis anos como zeladora e depois fiz um curso, o proinfantil, que é o magistério, terminou ele e já fui para a sala. [...] O prefeito falou que quem quisesse fazer o curso era um avanço para quem estava atrasado na escola, aí eu falei, tá aí uma oportunidade pra gente subir mais! Foi três anos, fazia lá em Rio Verde, era muito cansativo, fazia quinze dias aqui, quinze lá, teve que ter muito esforço, sem esforço não fazia não. Mas não melhorou nada do salário, agora tem a proposta que a gente vai passar para a educação e vai melhorar o salário, acho que sim, agora, a questão de salário... a diferença entre nós e a professora é o salário, porque todo serviço nós fazemos o mesmo, não tem diferença (A2, em 21/01/2009).

Tabela 6 - Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, por formação e instituição.

CMEI	Total	Formação					
		EF	EM	ES (completo)	ES (incompleto)	Especialização	Não informou
Beija-Flor	41	2	14	11	5	8	1
Narizinho	12	0	1	3	7	1	-
Saci Pererê	14	1	4	6	1	2	-
Pé de Moleque	18	1	2	4	6	5	-
Emília	16	2	8	3	0	2	1
Dona Julia	11	0	3	0	3	5	-
Gabriel	18	1	8	7	2	0	-
Total	130	7	40	34	24	23	2

Fonte: Questionário fechado. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

É interessante ressaltar que muitas entrevistadas insistiram em creditar sua preparação para a docência e especialmente para a EI a instâncias alternativas de formação – cursos nos eventos ofertados por instituições superiores, participação em grupos de estudos, cursos oferecidos pelas SME. Destacaram que o convívio com estudantes, principalmente as que participam dos grupos de estudos⁶⁷, como professores, e, sobretudo,

⁶⁷ Este grupo é um projeto cadastrado no Sistema de Pesquisa de Iniciação Científica (PIVIC-UFG), intitulado “Retratos da Infância em Jataí: desafios históricos”. Objetiva-se desenvolver e consolidar um projeto de estudos e pesquisa com capacidade de direcionar, otimizar e incentivar a prática de estudos e leitura de literatura clássica e contemporânea relacionada à criança e à infância para os profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e dos Centros de Educação Infantil (CEI) de Jataí; para os discentes do curso de Pedagogia; Especialização em Educação Infantil e egressos dos cursos de licenciatura que tenham afinidade com o tema. Este grupo já tem três anos de duração, com encontros quinzenais.

a prática do dia-a-dia foi apontada como fonte de “educação profissional” que elas detêm. Esses depoimentos das entrevistadas, sobre as concepções que elas têm de suas formações e experiências como principal fonte de formação, ajudam-nos a esclarecer onde circulam, repercutem e são transmitidas as concepções fetichizadas sobre infância, criança, educação, modelos de relação professor-aluno e práticas de cuidado.

Em relação aos níveis de renda das entrevistadas, os salários estão situados em um patamar que remete essas trabalhadoras aos extratos da população com pior remuneração. Mais de 30% do total das entrevistadas recebem um salário mínimo. Essa situação se agrava ainda mais em Jataí, visto que este índice chega a 36,6%. Entre a faixa de um a dois salários, temos 32,3% das entrevistadas. Em um item dessa pesquisa havia a opção de 4 a 8 salários e uma opção acima de dez salários mínimos, essas opções foram motivo de risos ao responderem o questionário. Algumas entrevistadas perguntavam se estávamos querendo criticá-las com aquelas quantidades; outras indagavam se havíamos colocado aquelas quantidades porque acreditávamos mesmo que algum dia elas pudessem chegar lá. Nenhuma trabalhadora apontou que recebe mais de dez salários. Apenas 4,6% do total recebem entre quatro a oito salários. Segundo Duarte (2006), no Brasil, a educação tem ficado à mercê da ideologia neoliberal e pós-moderna. Segundo ele, basta aludir aos baixos salários dos educadores em todos os níveis de ensino, e aqui se destaca os da EI, o que impõe a necessidade de jornadas exaustivas e improdutivas, com o objetivo de alcançar uma remuneração minimamente digna, conduzindo, conseqüentemente a uma queda na qualidade do trabalho dessas profissionais.

A renda das entrevistadas se difere de acordo com a carga horária e com o tempo de trabalho. Entretanto, como se observa na tabela 7, a carga horária é de 20 a 60 horas semanais. Muitas entrevistadas que trabalham por 20 horas, recebem 1 salário mínimo; porém, tivemos inúmeros sujeitos pesquisados que trabalham por 30 horas e que também recebem 1 salário mínimo. Algumas apontaram que trabalham até por 40 horas e também recebem 1 salário mínimo. Porém, essa renda não difere muito conforme as posições que as trabalhadoras ocupam nas instituições, como diretoras e coordenadoras. Contudo, essa discrepância de salários ocorre conforme a secretaria a que a trabalhadora estiver vinculada. As trabalhadoras vinculadas à SME, concursadas para o cargo de

professora, apresentaram uma renda mais elevada e um período de trabalho menor do que as que estão vinculadas à SMAPS.

Observamos durante as entrevistas e nos depoimentos que a fuga de pertencimento à SMAPS apresenta-se em dois aspectos diferenciados, sendo predominantemente a desvantagem financeira em que se coloca o trabalho das agentes educativas em relação ao cargo de professoras, diretoras ou coordenadoras, visto que essas não podem assumir esses cargos. Outrossim, o desejo de a agente assumir esses cargos não pode deixar de ser encarado como uma forma que ela encontra para se livrar da opressão que sofre na sua relação de trabalho, como já abordamos anteriormente. Parece que se identificar com a “opressora” é uma forma encontrada para se livrar da opressão. As diferenças de renda são encontradas também na comparação das trabalhadoras entrevistadas das três cidades, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 7 - Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, por remuneração, carga horária de trabalho e instituição.

Instituição	Remuneração (em salários mínimos)							Carga horária (h)			
	Total	1	1 a 2	2 a 4	4 a 8	Mais de 10	Não informou	20	30	40	60
Beija-Flor	41	15	7	17	2	0	-	12	2	16	11
Narizinho	12	3	6	3	0	0	-	3	0	9	0
Saci Pererê	14	4	3	5	2	0	-	1	6	6	1
Pé de Moleque	18	6	5	6	1	0	-	0	9	7	2
Emília	16	9	1	5	1	0	-	1	7	7	1
Dona Julia	11	2	5	3	0	0	1	4	1	6	0
Gabriel	18	0	15	3	0	0	-	0	0	18	0
Total	130	39	42	42	6	0	1	21	25	69	15

Fonte: Questionário fechado. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Comparando essa situação salarial aos dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE), verificamos que a remuneração de 62,3% das trabalhadoras entrevistadas situa-se abaixo da população economicamente ativa⁶⁸ do Estado. Segundo essa pesquisa

⁶⁸ Conforme dados do Censo/2000, a população total o Brasil soma 169.799.170 pessoas, das quais, 5.003.228 residem em Goiás. Ou seja, vivem no estado 2,49% da população brasileira. Segundo é uma classificação

No Brasil, 21,88% dos ocupados, ou 14.154.455 brasileiros encontram-se entre os que conseguem ganhar até, no máximo, 1 salário mínimo, enquanto o percentual dos que recebem até três salários chega a 58,71%, totalizando 37.986.163 habitantes. Em Goiás, estas parcelas são proporcionalmente maiores: 23,69% dos ocupados ou 498.894 residentes ganham até 1 mínimo e 66,79%, ou um total de 1.406.549 pessoas encontram-se entre os que auferem até 3 salários [...]. Em outras palavras, o total de pessoas com menores rendimentos em Goiás é maior que o encontrado nacionalmente. Por outro lado, também é proporcionalmente maior (ainda que ligeiramente) o total daqueles que ganham mais de 20 salários mínimos: 2,49%, em Goiás, contra 2,37%, no Brasil. Tanto no país quanto em Goiás é maior a concentração de ocupados que ganham entre 1 e 2 salários mínimos: 24,66% do total ou 15.957.154 nacionalmente, e 30,59%, que correspondem a 644.201 habitantes, no estado (DIEESE, 2003, p. 7-8).

Os dados são um indicativo de condições materiais desfavoráveis para a própria constituição humana da classe trabalhadora. Como afirma Marx (1993), faz-se necessário conceber o homem como um ser que precisa comer e beber para pensar, ou seja, é preciso ter condições materiais para pensar. Ninguém raciocina com fome, não se age com racionalidade; é a existência material que vai determinar sua existência/consciência, isto é, não é uma consciência *per si*, mas ela é um elemento que se compõe a partir de sua existência.

Entendemos que a defasagem salarial dos professores e agentes educacionais fazem parte de um processo histórico, feito de extremo descaso no tratamento da questão educacional. É uma herança de “menos-valia” que, em todo o Brasil, vem dos primórdios da colonização. Além disso, a média salarial do trabalhador da educação goiano, com nível superior e carteira assinada, é uma das mais baixas do país – R\$ 492,19, conforme dados da própria Secretaria de Educação de Goiás (2009).

Além da situação econômica precária, suas condições de trabalho também o são. Mesmo que, somente 10% das entrevistadas responderam que trabalham em mais de um estabelecimento, 53% delas cumprem uma jornada semanal de 40 horas ou mais, acrescida de horas extras levadas para casa, como preenchimento de fichas e preparação de projetos, que variam, segundo elas, de dez a quinze horas semanais. Como o espaço físico de 85,7% das instituições pesquisadas é mínimo, as trabalhadoras não têm um lugar

etária que compreende o conjunto de todas as pessoas teoricamente aptas a exercer uma atividade econômica. (pt.wikipedia.org/wiki/População_economicamente_ativa).

apropriado para prepararem as atividades e/ou guardarem seu material. Falta também um espaço mais amplo para realização de reuniões, palestras ou mesmo para reunir-se livremente. Percebemos que essas situações descentralizam os interesses e esforços coletivos das trabalhadoras, impedindo a constituição de um grupo estável de trabalhadoras. Com relação a esse aspecto, Marx (1993) ressalta que:

As necessidades reduzem-se assim a necessidade de o manter durante o trabalho e de maneira em que a raça dos trabalhadores não se extinga. Por conseguinte o salário possui exatamente o mesmo significado que a manutenção de qualquer outro instrumento produtivo e que o consumo do capital em geral, de modo a produzir-se com juros. Assemelha-se ao óleo que se aplica em uma roda para a manter em movimento (p. 174).

É interessante observarmos que desde a promulgação da LDB 9.394/96, a EI deveria ter sido assumida pela pasta da SME. Em Serranópolis e Chapadão do Céu houve total assumência, conforme tabela 8. Já em Jataí encontramos uma porcentagem de 53,4% das trabalhadoras na pasta da SMAPS. Os dados indicam que há ainda muito que se conquistar em relação ao nível de escolaridade, e à assumência da SME dessas trabalhadoras. Segundo depoimento das entrevistadas que fazem parte da SMAPS, estas têm remuneração bem inferior do que as trabalhadoras que pertencem à pasta da SME. Encontramos entrevistadas que declararam já ter completado 14 anos de serviço, período durante o qual fez graduação em Pedagogia e vários cursos de formação continuada e nunca houve aumento de salário por esse fato. Uma trabalhadora, ao ser questionada se o seu trabalho realizado como agente educativa se diferenciava do trabalho realizado pela professora, relata que:

Na verdade nenhuma diferença né? Porque a gente faz a mesma coisa que elas, nós fazemos plano de aula, participamos dos cursos, treinamentos, planejamentos, a diferença é a falta de valorização, nosso salário é muito diferente dos das professoras, não temos planos de cargos e salários, não adianta a gente se esforçar, fazer curso, nada! (A1, em 21/01/2009).

Em relação à situação institucional/funcional das trabalhadoras pesquisadas, em Jataí, 91,0% das entrevistadas são trabalhadoras efetivas; dessas, 19,8% tem caráter contratual. Em Serranópolis todas são efetivas e em Chapadão do Céu 72,7% são efetivas e somente 27,7% são contratos temporários. Entretanto dessas primeiras, 92% ainda esperam realizar o concurso definitivo para o cargo de professora no município. O fato de se

ocuparem a pasta da SME e ainda serem efetivas, parece representar, pelo menos para a minoria que ainda não é efetiva e, principalmente para aquelas que trabalham pela pasta da SMAPS, um caráter de estabilidade e de percurso final profissional das trabalhadoras. O processo profissional da grande maioria é marcado por um percurso heterogêneo, com diferentes experiências, mesmo em diversos setores da educação. Todavia, como abordamos anteriormente, essa percepção foi um tanto contraditória, pois a maioria afirmou que sempre escolheu esse curso e que não se via fazendo outra coisa. Como afirma essas entrevistadas:

Eu já trabalhei em escolas de ensino fundamental por 6 anos e ouvia muito falar em educação infantil na creche [...]. Quando eu cheguei aqui, não tinha muita experiência no início e a primeira dificuldade que eu tive foi trabalhar em grupo, porque no ensino fundamental é só você e aqui tem que trabalhar com professor de apoio, então tudo que você faz o professor de apoio também tem que fazer, foi uma dificuldade que eu superei, trabalhar em equipe e aqui acredito que foi uma das maiores experiências como educadora que já tive até agora. [...] se eu soubesse que era tão bom já teria começado a mais tempo. [...] Após minha gestão eu quero continuar trabalhando no CMEI, passar por todas as salas, porque até então só passei no berçário, que são crianças de 2 anos (D2, em 19/01/2009).

Minha perspectiva é continuar na educação infantil. Enquanto eu tiver vida profissional quero continuar na educação infantil. Não me vejo fora da educação infantil, [...] meu futuro é aqui e acho que tenho muito a fazer na educação infantil (C2, em 16/01/2009).

Eu identifico mais no educar mesmo, o educar é preciso conhecer mais a criança e eu comecei aqui há pouco, eu tinha mais costume de 1ª a 4ª série. Mas com conteúdo na sala de aula, eu estou aprendendo, já mudei bastante o meu jeito com as crianças, porque é diferente (P10, em 08/04/2009).

Ao serem perguntadas sobre as perspectivas para o futuro, muitas se declararam ansiosas para aposentar; outras querem concluir um curso para ter melhores salários e para não dependerem de outras pessoas quando não puderem mais trabalhar; outras afirmaram que estão ali porque gostam de crianças, dentre outras situações. Uma minoria das entrevistadas, porém, afirmou continuar com os estudos para aquisição de mais conhecimentos, como declara essa entrevistada:

Eu acredito no futuro, minha visão é positiva, eu acredito na vida, na educação, inclusive eu participo de um grupo de estudo na UFG-CAJ, eu sempre falava, eu gostava de ser professora, mas agora estou amando ser professora, eu amo minha profissão [a entrevistada se emociona nesse momento], acredito que esse é o

caminho, acredito na educação infantil e a gente não faz tudo que quer, mas a gente está aqui, tentando fazer o melhor, tenho muitas falhas como professora, tento corrigir, mas sempre acredito, inclusive agora, a creche está super sucateada, sem material, sem recursos de tudo, mas a gente fica sempre com vontade de procurar, porque essa vida é luta a gente nunca pode perder, em qualquer profissão (P2, em 15/01/2009).

Penso em fazer uma pós-graduação, continuar trabalhando (A9, em 08/04/2009)

Tabela 8 - Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, conforme situação institucional/funcional e instituição.

Instituição	Situação institucional			Situação funcional	
	Total	Educação	Assistência	Contratada	Concursada
Beija-Flor	41	19	22	4	38
Narizinho	12	6	6	5	7
Saci Pererê	14	8	6	1	13
Pé de Moleque	18	8	10	4	14
Emília	16	5	11	6	9
Dona Julia	11	11	0	0	11
Gabriel	18	18	0	3	15
Total	130	75	55	23	107

Fonte: Entrevista com a coordenadora e/ou diretora responsável por cada instituição pesquisada. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Observando a tabela 4 – idade da trabalhadora – e a tabela 9 – tempo de trabalho –, esses elementos constituem um aspecto particularmente significativo do perfil profissional das trabalhadoras pesquisadas, sob dois pontos de vista. Primeiro, interessam-nos os aspectos subjetivos ligados ao esforço, ao cansaço, à repetição, à experiência acumulada, dentre outros. Segundo, o fato de se ter trabalhado na instituição de EI em períodos diferentes, visto que historicamente houve modificações nos trabalhos ali

realizados, implica o confronto com modelos e critérios de trabalho diversificados. Sobre essa questão aprofundaremos no decorrer do texto.

Tabela 9 - Número de sujeitos entrevistados que trabalham na educação infantil, conforme tempo de trabalho na instituição e tempo de trabalho na educação infantil.

Instituição	Tempo de trabalho na educação (em anos)			Tempo de trabalho na educação infantil (em anos)		
	menos de 2	2 a 5	mais de 5	menos de 2	2 a 5	mais de 5
Beija-Flor	3	7	31	4	12	25
Narizinho	1	5	6	2	8	2
Saci Pererê	1	1	12	2	2	10
Pé de Moleque	1	4	13	2	8	8
Emília	2	2	12	3	4	9
Dona Julia	2	1	8	3	2	6
Gabriel	4	6	8	6	9	3
Total	14	26	90	22	45	63

Fonte: Entrevistas. Organização dos dados: Laís Leni Oliveira Lima

Consideramos que essas questões foram as mais significativas propostas no questionário para conhecer os dados sociodemográficos das trabalhadoras da EI pesquisadas. Certamente não temos o objetivo de definir um “perfil” profissional para a trabalhadora de EI. Entretanto, interessa-nos, principalmente, oferecer elementos para compreender qual a imagem que as trabalhadoras têm de seu trabalho, ou melhor, qual relação é possível supor entre a relativa indefinição do “modelo” profissional de quem

cuida e de quem educa, da articulação de como se dá a constituição de sua identidade política. Dessa forma, é possível conhecer suas concepções de sociedade, educação, família, criança, por exemplo.

3.2 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Após a caracterização das trabalhadoras, formamos três grupos, compostos por professoras, agentes educativas e diretoras e/ou coordenadoras. Os grupos foram homogêneos em sua singularidade, enquanto expressão da heterogeneidade do conjunto estudado. Esse processo investigativo permitiu identificar como se estruturam o trabalho e as funções intelectuais/pedagógicas e funções instrumentais nas instituições pesquisadas. No total ouvimos 44 trabalhadoras: 33 em Jataí (13 agentes educativas, 8 coordenadoras/diretora e 12 professoras); 6 em Serranópolis (2 coordenadoras, 3 professoras e 1 agente educativa que, mesmo sendo da pasta da educação, não é concursada para o cargo de professora, sendo denominada monitora), e 5 em Chapadão do Céu (1 coordenadora, 1 diretora, 2 professoras e 1 agente educativa (monitora)). Os critérios para a escolha dessa amostra foram os seguintes: procuramos em cada instituição entrevistar a diretora ou a coordenadora; duas professoras e duas agentes educativas. Dessas, procuramos uma que tinha maior e outra menor tempo de trabalho na instituição.

Para compreender a infância, conforme concepção adotada nesta pesquisa, faz-se necessário evitar o reducionismo de pensar o conceito de infância como uma fase biológica da vida. É preciso pensá-lo como categoria histórica, como assinala Guido (2001), que se modifica a partir do momento em que, na sociedade, há novas formas de conceber as relações da estrutura familiar, sociais e econômicas, como pontuamos anteriormente. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) enfatizam a necessidade de atenção com os limites que ampliam e restringem a abrangência desse conceito, sob os aspectos de sua duração, denominação, universalidade, particularidade geográfica, social, cultural e histórica. Para tanto, procuramos compreender as mudanças nos conceitos de infância e suas implicações na construção dos trabalhos desenvolvidos pelas trabalhadoras nas instituições de EI. Reunimos também opiniões manifestadas pelas trabalhadoras com

respeito a diferentes questões sobre a função da EI, o que se pode considerar para afirmar que a EI é de qualidade.

Compreendemos que esses conceitos não surgem do nada, mas fundamentalmente dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos de cada momento. Dessa forma, ao propor-nos compreender a lógica em que se estrutura o mundo do trabalho da EI, faz-se necessário entendermos os desdobramentos das relações fetichizadas que se desenvolvem nessas instituições. Para fazermos uma crítica às diferentes faces do trabalho ali realizado, somos exigidos quanto ao resgate da concepção histórica dos conceitos de criança e de infância, já que são nelas que se encontram as objetivações dos segmentos da sociedade em condições determinadas. Consideramos que essas concepções são fundamentais para desenvolver todo trabalho em uma instituição de EI, visto que é por meio daquilo em que acreditamos, conforme nossa concepção de mundo, é que organizamos nossos objetivos de trabalho.

Quanto aos significados atribuídos à infância e à criança, observamos que a maioria das entrevistadas concebe a infância como fase biológica da vida, e como período sem preocupações. As observações revelaram também que muitas trabalhadoras concebem as crianças como sujeitos totalmente dependentes dos adultos; esse fato parece determinante para a organização do trabalho ali desenvolvido. Como afirmam as entrevistadas abaixo:

Infância é aquele momento que as crianças tem de estar fazendo o que gosta, livremente o que sente vontade, sem constrangimento, eu acho que criança é um ser puro e não tem maldade com elas, então tudo que elas fazem é pela vontade própria delas, pela vontade de estar aprendendo, buscando divertimento. Ser criança acho que é a mesma coisa, aquela fase que todo mundo tem, até mesmo adulto tem vontade de ser criança, porque a criança não tem maldade de estar fazendo as coisas, ela aprende do jeito dela, nas brincadeiras, no faz-de-conta (P1, em 21/01/2009).

Infância é ser criança, é tudo, porque quando você é criança você não tem uma responsabilidade, você... as crianças são tão honestas, são tão francas, que é a melhor fase da vida (A9, em 08/04/2009).

Criança e infância pra mim é o brincar é o amar é o ser amado, é dar carinho e receber carinho, é liberdade de falar de expressar, porque criança tem tudo isso, criança é muito verdadeira, eu sou apaixonada por criança (P11, em 08/04/2009).

A entrevistada P2, apresentam um discurso contraditório, em que aparecem posições críticas entrelaçadas com explicações que revelam certa ingenuidade. Afirma que:

Infância é o período da criança de menor idade tem para ela começar crescer e conhecer tudo que ela tem, começa o aprendizado, o falar o andar, o brincar. O brincar e o lúdico está imbricadamente relacionado com a infância. A infância é necessariamente esse lúdico, esse brincar. Criança é muito diferente, porque toda criança deveria viver a infância dela, mas nem todas vivem. É poder ter as coisa na hora certa, o banho, o brincar (P2, em 15/01/2009).

Infância é uma coisa muito preciosa, é aquele tempo em que a criança tem a liberdade de brincar, de ser criança. Ser criança é ser livre, não ter obrigações, não ter hora certa, a criança bem novinha, porque depois dos quatro aninhos já começa as obrigações, é a fase mais preciosa da vida é ser criança (P4, em 20/01/2009).

Se estas concepções estão impregnadas no imaginário das trabalhadoras, é possível pensarmos nos determinantes nos trabalhos desenvolvidos na instituição de EI. Daí decorre a postura das trabalhadoras também em relação ao controle do tempo e a rotinização dos demais trabalhos. Se ainda encontramos presente a concepção de infância como sujeito do amanhã que será “moldado” pelo educador, essa posição exige da trabalhadora um controle sobre os corpos das crianças, que realmente, passam pelo intuito de moldá-los para uma situação futura, em uma sociedade em que o tempo é demarcado pela produção. A entrevistada (P3), que trabalha com uma turma de berçário, crianças de 7 meses a um ano, acredita que:

[...] infância é brincar, é o interagir com os amigos, com outras crianças, é o desenvolvimento emocional, intelectual, eu acho que envolve mais o brincar. É na fase criança que nós vamos revelar novos sujeitos do amanhã, é ali que a gente vai **moldar os novos cidadãos do futuro** [...] É mais o brincar, eu acho que a EI infantil é mais um cuidar, entra mais o cuidar do que o educar, mesmo **estar moldando** esta criança, agente consegue fazer isso aí a partir do maternal, desde as pequenas ações que fazemos com os pequeninhos ali dentro da sala de aula a gente **está moldando a criança para o futuro**. A socialização com os colegas, a maneira de sentar a mesa, a maneira de comer, o que que ele pode ou não pode fazer, define os horários pra ele, o horário certo de fazer cada coisa, o que pode, o que não pode., isso aí também está moldando ele, né? Um cidadão para o futuro (P3, em 21/01/2009, grifos da autora).

Simultaneamente a esse trabalho de entrevista, realizamos observações nos espaços coletivos e das salas de aula. Nosso objetivo nessa pesquisa não é a observação das crianças. Entretanto, frente a muitas situações, as quais se configuram no trabalho realizado

pelas educadoras, não era possível passar despercebida, como uma situação observada em relação às crianças e à rotina da instituição. As crianças reagiam à rotinização mediante diferentes estratégias: conversando (as maiores), brincando, brigando, mordendo, levantando-se para ir até a porta da sala, pedindo para ir ao banheiro, outras, cochilavam em suas cadeiras. Mantinham-se em silêncio por certo período, mas em intervalos regulares aumentava o barulho e a educadora intervinha. Algumas educadoras se destacavam por serem mais rigorosas e disciplinadoras, pareciam chateadas, impacientes, não demonstravam prazer no que faziam. Dessas, em nenhum momento das observações, foi registrado qualquer sorriso, brincadeira e tampouco elogiavam o trabalho dos alunos. Suas falas com as crianças eram, com raras exceções, reprimendas, muitas vezes irônicas e humilhantes. De um modo geral, a fala dessas educadoras era nervosa, ora ríspida e muitas vezes até com gritos. Mesmo as crianças que “comportavam bem”, era como se elas não fizessem mais do que a obrigação. Nessas turmas a rotina parecia ainda mais entediante, parecia vazia, sem sonhos, fantasias, brincadeiras, carinho ou histórias para ouvir, contar ou recontar; sem saberes e conhecimento também para ensinar e aprender.

Parece que o emprego, para essas educadoras, da disciplina rígida, estava associado a uma autoridade impositiva, a qual não poderia ser explicada pela ocupação da trabalhadora – se professora ou agente educativa –, ou pela idade, pela falta de embasamento teórico, como parece acontecer no senso comum. Porém o fazer das professoras deve ser compreendido no contexto das formas como essas educadoras incorporam as definições de criança, de educação, de aprendizagem, do papel do professor, dentre outras, em suas ações docentes.

Cabe aqui perguntarmos que tipo de pessoas nós, educadoras, estamos interessados em formar? Seres meramente adestrados ou seres capazes de encontrar soluções críticas e criativas para os problemas apresentados? Seres autônomos que saibam trilhar os próprios caminhos, traçar sua história, tomar decisões, construir a autoria ou seres passivos, indecisos? Essa reflexão contrapõe-se à “moldagem”, que traz consigo as amarras da dependência e da subordinação, às regras de outrem. Como afirma Rech (2006),

Racionalizando o tempo na realização das atividades, além de manter o controle sobre as crianças, cria-se um corpo laborativo, em que o tempo, disciplina e organização do espaço pedagógico imperam como elementos produtivos. Assim, o tempo fica restrito a uma tarefa específica e desse modo a professora poderá ter

êxito em sua proposta de atividade, esmero em sua execução e nenhum momento desperdiçado (p. 80).

Educar e cuidar para a autonomia implica possibilitar à criança a construção de suas regras de conduta, permitindo a convivência entre os humanos, percebendo o outro e se reconhecendo no outro. Porém, parece que não é bem essa intenção educativa que permeava o ambiente pesquisado. Entretanto, pode-se fazer uma análise em relação à situação vivenciada pelas trabalhadoras, visto que essa modelagem corresponde às necessidades da própria estrutura societal. Entendemos que as ações, falas, concepções das trabalhadoras entrevistadas, muitas vezes, são emolduradas pela rotina da própria instituição, a qual também é emoldurada pela sociedade do capital. São dispositivos que ordenam e antecedem o trabalho, regulando as ações numa execução precisa e essa modelagem precisa ser feita, segundo essa concepção, nos primeiros anos de vida.

Em primeiro lugar, ao se adotar uma concepção abstrata de infância, analisa-se a criança como “natureza infantil”, ou seja, distanciando-a de suas condições materiais de vida, como se essa fosse desvinculada das relações de produção existentes na realidade. É preciso compreender a criança em relação ao contexto histórico em que está inserida. Esse sentimento de infância, baseado na análise infantil e não na análise da condição infantil, é uma significação ideológica presente nas diferentes concepções dessa etapa de educação. Se nas entrevistas e observações por nós realizadas, as concepções de infância que prevaleceram foram assim traduzidas – como ingênua e graciosa, ou como ser imperfeito e incompleto –, ambas as concepções camuflam ideologicamente a concepção social da infância, a qual fica escondida por trás dos mais diferentes argumentos psicológicos e filosóficos. Nesse sentido, faz-se necessário compreendermos que essas concepções não existiram sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, aparece na sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social da criança na sociedade, o que já mencionamos no capítulo anterior. Assim, esse conceito de infância é determinado historicamente pela modificação das formas de organização societal. Como afirma Kramer (2003),

A idéia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente a partir dos critérios de idade e dependência do adulto, características do tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes (p. 19)

Acreditamos que essas concepções ideologizadas são transportadas quase que “mecanicamente” para o ideário pedagógico sem analisar a diversidade social, política, cultural que interferiram na formação de uma determinada sociedade. Qualquer trabalho com crianças que atenda as questões acima pontuadas, não pode prescindir da concepção de criança existente em uma sociedade de classes. Ela não existe em si mesma, isto é, não existe “a” criança, mas, nas palavras de Kramer (2003), “indivíduos de pouca idade”, os quais são afetados pela situação das classes a que pertencem.

Outra contradição que corresponde a esta “modelagem” se dá pelo viés de que se faz necessário que o trabalhador adquira algum tipo de saber, visto que, sem este, ele não poderia produzir. Entretanto, esse saber deve ser “controlado” desde a mais tenra idade, com a organização do tempo, da disciplina, do espaço, do corpo. São as inúmeras contradições geradas pelo sistema metabólico do capital. E aqui, essa contradição não escapa aos educadores também. Na análise sobre a natureza e especificidade da educação, desenvolvida por Saviani (2003) e abordada por nós, no segundo capítulo, em relação a natureza da EI, as contradições do processo escolar numa sociedade de classes entram em contradição com os próprios interesses do capital. Ele analisa os discursos dos teóricos da economia política clássica e aponta que, se haviam aqueles que defendiam que a escola era dispensável para os trabalhadores; outros entendiam que a instrução escolar estava ligada a uma tendência modernizadora que faria avançar a sociedade. Segundo Saviani (2003):

Em Adam Smith, já aparecia claramente a indicação de que os trabalhadores deviam ser educados, porém em doses homeopáticas. Deviam receber apenas o mínimo necessário de instrução para serem produtivos, para fazer crescer o capital. Nada além disso. [...]. Como os trabalhadores não podem ser desapropriados, de forma absoluta, do saber, é preciso que eles tenham acesso ao mínimo do saber necessário para produzirem. A devolução na forma parcelada significa isso: devolve-se ao trabalhador apenas o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo. O saber relativo ao conjunto já não mais lhe pertence (p. 76-77).

Nessa situação analisada por Saviani aparece a contradição essencial: é interessante que o capital ofereça instrução para os trabalhadores, porém, não é interessante que esse mínimo seja ultrapassado, senão pode ameaçar a ordem social vigente. Aqui se insere a questão em que a trabalhadora racionaliza o tempo e demais atividades,

desenvolvendo essa “modelagem” conforme as necessidades do sistema societal, como apontado por Rech (2006); ela não está fazendo nada mais além do que é inculcado ideologicamente pela sociedade do capital e pelas práticas cristalizadas que fazem parte da história das instituições de EI, as quais atravessam séculos e continuam influenciando a educação. Nessa lógica, a educação tem se tornado mais um elemento de controle do capital sobre a vida do trabalhador e do “futuro” trabalhador – crianças das instituições de EI –. A organização e o fazer cotidiano das instituições estão interligados a uma cultura que corrobora com os estereótipos de que pobre não deve contestar ou que deve se conformar com um ambiente pouco confortável, mecanizado; deve ser passivo frente à realidade cruel, incutindo-lhe a ideia de que o atendimento nas instituições de EI públicas não é mais do que mero favor, e que, portanto, não precisa de qualidade. Essas atitudes expressas pelas mais diferentes maneiras de lidar com as crianças denotam concepções de educação, de criança, de infância que marcaram a história nessa etapa de educação e que ainda influenciam o trabalho das profissionais ali inseridas.

Essa análise das contradições vividas pelas trabalhadoras fornece um contexto geral do trabalho realizado por elas nas instituições pesquisadas. Concepções estas, não formuladas por acaso, mas construídas historicamente. Entendemos a dificuldade em conceituar criança e infância na sociedade contemporânea, visto que vivemos num mundo e, particularmente em um país, onde as crianças se encontram por toda parte: em casas de “família nuclear” ou não, em praças, bairros, ruas, semáforos, alojadas em diferentes espaços, adotadas, realizando inúmeros trabalhos. Crianças que estudam, que ficam em instituições de EI somente por um período ou o período integral; crianças que não encontram vagas nessas instituições, que esmolam nos sinais, que roubam, que choram e que sorriem, que consomem. Também temos crianças que convivem com variedades de condições físicas, históricas, culturais e sociais. Toda essa variedade manifesta formas de lidar com os problemas sociais, que constroem cenários nos quais encontramos favelas miseráveis, bairros populares e até condomínios luxuosos, evidenciando um cotidiano marcado pelos contrastes e pela desigualdade social. Esses fatores trazem mudanças nas definições de criança e infância, como observa Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004):

A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionados a diferentes condições: as classes

sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos (p. 30).

São evidentes os novos contornos que criança e infância adquiriram na modernidade. Ficou claro, durante as entrevistas e as observações realizadas, que o trabalho desenvolvido com as crianças pelas trabalhadoras no decorrer do dia-a-dia, é guiado por concepções que elas têm de infância. Essas concepções estão fortemente correlacionadas à organização cotidiana da instituição de EI e as mudanças ocorridas nesse cenário, como já mencionamos.

A pressão e luta dos movimentos sociais e dos educadores, desde a década de 1970, contribuíram para a contemplação de algumas propostas na LDB 9.394/96, como, por exemplo, os objetivos e orientações para a educação básica e para cada uma de suas etapas – EI, EF, e EM, considerando a EI como etapa inicial de educação básica, trazendo também várias mudanças em relação à formação da trabalhadora ali inserida. Mudanças essas que contribuíram para um progressivo afastamento de modelos de profissão assistencial-sanitário e das reivindicações de funções “educativas” específicas para as trabalhadoras. Essa situação, gerou uma “bandeira” do cuidar-educar, constituindo o principal objetivo das funções educativas. Procuramos perceber se a concepção de cuidar e educar estava bem compreendida por parte das trabalhadoras da EI. Mesmo que muitas tenham considerado que são funções que não se separam, essa questão ainda está muito indefinida, ou pelo menos, não se concretizou em uma direção comum para todas as trabalhadoras dessa etapa de educação. Destacamos o que as entrevistadas consideram como educar e cuidar:

Educar é quando você está cuidando você está educando, mas eu gosto mais do cuidar, eu tenho mais domínio no cuidar, no brincar, eu gosto mais (P11, em 08/04/2009).

Eu entendo assim, que a criança precisa, no meu modo de pensar de um cuidado especial, como o cuidar do banho, do pentear os cabelos, todo esse cuidar de forma que você se doe afetivamente e relacionando com o lado mais pedagógico mesmo, as atividades, pra desenvolver as habilidades. Eu não faço muita separação não, eu tento trabalhar assim, meio em conjunto, eu não vou muito para um lado e deixo a desejar o outro, tento fazer de forma integrada. Mas eu gosto de atividade que a criança aprenda brincando, seja, por exemplo, uma musiquinha do alfabeto, às vezes você faz uma amarelinha que ela vai ver os números e vai

identificando os números, de brincadeiras que a criança aprenda com prazer (P7, em 22/01/2009).

Parece existir certa contradição na fala dessa entrevistada, visto que ao mesmo tempo em que ela afirma não existir separação entre o cuidar e o educar, parece complicado, em parte, definir isso. Assim, ela já apresenta diferenciação entre um e outro.

Olha não dá para diferenciar muito isso não, mais no berçário é mas o cuidar, dar mamadeira, remédio, tudo na hora certa, mas tudo tem que ser feito com muito amor. O educar é feito junto, porque você está dando banho, está conversando, eles estão rindo, hora de trocar é mesma coisa. Sempre falo com eles, não há um momento específico porque é muita criança, tenho 18 crianças, agora tudo pequenininho! Nós somos duas, mas mesmo assim, né? (C1, em 20/01/2009).

Observando a história da constituição das instituições de EI, esta tinha uma conotação muito assistencial, sendo que as crianças ali passavam o dia todo para que seus pais pudessem trabalhar. As trabalhadoras passavam os dias olhando as crianças brincarem, dava-lhes banho, alimentação e colocavam-nas para dormir. Entretanto, essa concepção ainda está muito presente na fala das entrevistadas:

Eu entendo que no meu pensamento, é pra cuidar das crianças dos pais que trabalham, porque eu criei meus filhos com muita dificuldade, trabalhava, deixava meus filhos sempre com vizinhos, com parentes, e hoje eu meu vejo trabalhando aqui que na época que criei meus filhos se tivesse uma creche pra mim era bem mais favorável. Eu penso assim que eu passei muita dificuldade pra criar meus filhos trabalhando (P5, em 20/01/2009).

Os depoimentos reforçam o que afirmamos anteriormente, ou seja, as atividades planejadas, os trabalhos realizados, a organização do ambiente sobre os usuários, são determinados pelo modo que educadores e crianças sentem, pensam e se comportam estão imbricados com a concepção de criança e infância das educadoras.

Se tivemos dificuldades em compreender qual a definição do trabalho de cuidar e educar nas instituições pesquisadas, essa dificuldade se intensificou especialmente com as educadoras das crianças menores – berçário e maternal –, visto que estas ainda associam a função de cuidar e educar à “produção”, como resultados de um produto, algo concreto para mostrar para os demais. O trabalho com bebês não “aparece” dentro da instituição; as crianças “não produzem” algo palpável. Entretanto, pesquisas apontam que o trabalho nessa

idade está mais ligado à experimentação e ao desenvolvimento integral, do que à produção, como afirma Tristão (2006):

No imaginário dos profissionais da educação e, mesmo, no senso comum, há a noção de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo, bem de acordo com a noção da sociedade capitalista onde vivemos, que valoriza os resultados como lógica estruturante (p. 40).

Durante as observações, e também com base na fala das entrevistadas, percebemos que o trabalho realizado com bebês nas instituições pesquisadas, na maioria das vezes, caracteriza-se por momentos cadenciados e rotineiros, vividos pelas educadoras sem uma compreensão de seus objetivos e intenções. Diversas trabalhadoras no dia-a-dia da instituição, de acordo com a concepção que elas têm de criança nessa etapa de educação, acabam automatizando o trabalho e, não percebendo como momentos importantes no desenvolvimento da criança. Os significados dessas atividades passam despercebidos, entendendo que educar crianças tão pequenas em ambientes coletivos é uma profissão caracterizada pela sutileza, por gostar de crianças. Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos quais as características e funções de uma trabalhadora na instituição de EI. Isto é o que analisaremos a seguir.

3.3 CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Como já mencionado anteriormente, não existe ainda, no Brasil, uma formação específica para ser uma trabalhadora em uma instituição de EI, principalmente em se tratando de crianças menores de três anos. Percebemos, por meio das entrevistas e de outras pesquisas na área, que se chega a essa profissão por inúmeros caminhos e currículos diferenciados, com durações variadas e objetivos diferentes. Mesmo as educadoras com graduação em Pedagogia têm seus modelos curriculares bastante distintos.

Com base nessa proposição, buscamos entender qual seria a função da EI conforme a concepção das entrevistadas. Inúmeras foram as respostas apresentadas. Para identificar as diferentes tendências manifestadas, consideramos determinadas respostas:

A função da educação infantil que a gente estuda, que a gente escuta em reunião com diretores, é que todos têm que trabalhar pela mesma função, pelos mesmos objetivos, eu vejo, que a função da educação infantil é levar a criança a familiarizar com os demais, aprender os hábitos menores ainda, que é um pedido de desculpa, um 'com licença', por exemplo, uma educação assim, é essa educação que vem do berço, mas que na escola a gente frisa muito isso. Então a função dela é ensinar a criança inteirar ao meio, porque não vamos ensinar na educação infantil coisas que ela ainda não dá conta, dá aula para ela. A aulinha da criança é aprender as cores, muitas vezes o sistema de falar, de sentar, todas essas pequenas coisa fazem parte da educação infantil e quando ela for para aula, está preparada para começar na escola, e aqueles hábitos que ela adquiriu vão fazer parte da escola (P6, 15/01/2009).

É mais o brincar, eu acho que a educação infantil é mais um cuidar, entra mais o cuidar do que o educar, mesmo estar moldando esta criança, a gente consegue fazer isso aí a partir do maternal, desde as pequenas ações que fazemos com os pequeninhos ali dentro da sala de aula a gente está moldando a criança para o futuro. A socialização com os colegas, a maneira de sentar a mesa, a maneira de comer, o que que ele pode ou não pode fazer, define os horários pra ele, o horário certo de fazer cada coisa, o que pode, o que não pode, isso aí também está moldando ele, né? Um cidadão para o futuro (P3, em 21/01/2009).

No meu modo de pensar a educação infantil existe porque os pais precisam muito, porque muitos pais não conseguem educar nem a si próprios, quanto mais as crianças e ter um apoio, um lugar para eles ficarem, porque muitos ficavam em casa sozinhos, ou com babá que judiavam, hoje não, hoje tem as creches para acolher as crianças, aqueles pais que precisam. Ter gente específica para isto, ter muito apoio das secretarias e ter muito coisas pedagógicas, lugar para andar, aqui é pequeno mas aqui é muito aconchegante, se pudesse melhorar seria melhor para nós e pra eles (A3, em 19/01/2009).

Percebemos que as entrevistadas abaixo não conseguem expressar muito bem uma opinião definida a respeito da função da EI. Mesmo insistindo com elas a respeito da função da EI, tiveram muita dificuldade para fazer essa definição. Segundo elas:

Eu acho que em primeiro lugar tem que gostar, se gostar a gente já desenvolve tudo ... Uai, ... eu acho que... agora saiu da minha cabeça... ah, nem sei... (D1, em 22/01/2009).

É tentar olhar esses meninos, educar, pra num ser muito rebeldes, explicar a situação lá fora, sabe, eu acho que é assim eu trabalho mas não tenho muita noção, mas eu acho assim, mostrar pra ele que o mundo lá fora não é do jeito que eles pensam, né? (A7, 25/03/2009).

Nesse sentido, provavelmente essa situação contribui para que a maioria das entrevistadas valorize muito a experiência concreta realizada no trabalho e, acima de tudo, o elemento central como exigência para aquisição de habilidades para o trabalho que se configurou em 98% das falas foi o amor, o gostar de crianças, ser carinhosa, ter sutileza

com a criança. Na falta de uma figura profissional com formação específica, a aprendizagem da profissão relaciona-se com o contexto profissional. Muitas vezes, nas entrevistas, insistia com as entrevistadas para ver se elas apontavam a importância da qualificação, mas quase a totalidade delas não citava esse fator como importante. Podemos, portanto, afirmar que se tivéssemos que focar uma única categoria central, em suas falas, para definir a imagem da trabalhadora de EI, seria o amor. Citando alguns depoimentos das entrevistadas, explicitamos melhor essa afirmação.

A primeiríssima coisa é ter carisma, o professor tem que ter carisma pelos pequeninos que a gente vai estar cuidando, porque se não tiver carisma não consegue realizar um bom trabalho dentro da educação infantil. Precisa ser **pessoa meiga, pessoa que fala baixo, pessoa que tenha calma**, e que age de uma forma bem objetiva mesmo (C3, em 20/01/2009, grifos da autora).

Eu acho que é zelar, ensinar, porque a gente ensina [...]. Você tem que ser **bem humorada, tem que ter uma paz interior**, tem que **estar de bem consigo, com as crianças e com Deus**, tem que **ter muito amor, muito amor** (P1, em 20/01/2009, grifos da autora).

Primeira coisa é você querer estar aqui porque não só por ganhar, por ser remunerada, **é por amar essas crianças**, é cuidando, dando carinho, porque aqui tem crianças de todos os níveis, e cuidando cada uma igual, é preciso também buscar formação, especializações e é isso, estar sempre buscando mais, querendo mais (P11, em 08/04/2009, grifos da autora).

Outra questão apontada pelas entrevistadas como significativa na constituição de uma trabalhadora da EI é a formação continuada. Entretanto, muitas reclamaram que faltam cursos específicos para a infância, afirmando que quando trabalhavam no EF tinham mais oportunidades de realizar formação continuada.

Falta alguma coisa para a educação infantil, não é um abandono, mas acho que precisaria de mais cursos relacionados à educação infantil, eu sinto falta. Como fui professora no ensino fundamental, eu sinto falta disso na EI (P9, em 19/01/2009).

Em primeiro lugar tem que ter cursos pra ensinar a como lidar, tipo assim, com psicóloga, com professora, como se deve lidar com crianças e que as monitoras e professoras deveriam participar (A8, em 08/04/2009).

Além desses aspectos acima elencados, outra questão apontada como significativa é a própria experiência feminina, principalmente em relação à maternidade. Entendemos que essa concepção é histórica, em que os “dotes femininos” eram os únicos

requisitos necessários para se trabalhar em uma instituição de EI. Essa situação ainda prevalece com muita ênfase nas instituições de EI.

A nossa função aqui, no meu ponto de vista, **nós somos mãe**, somos babás, professoras né? E educadora, porque aqui nós fazemos de tudo (P5, em 20/01/2009, grifo da autora).

Procuro ser igual mãe, desenvolve coordenação, recorte, colagem, música, essas coisas. Esse seria o trabalho pedagógico, mas o cuidar é tudo junto né? Porque aqui é uma grande família, porque a criança chega aqui as sete horas da manhã e sai as cinco, então inclui tudo, a gente dá banho, e muitos saem conseguindo banhar sozinhos, saem também escrevendo mamãe, papai, nome deles. As atividades de higiene e alimentação são feitas por nós, orientamos tudo (P4, em 20/01/2009).

Diferentes entrevistadas (professoras, coordenadoras, diretoras), ao serem indagadas sobre qual o perfil de uma trabalhadora para atuar na EI, assim responderam:

Na minha opinião, isso não é o que é, mas acho que a base, antes mesmo de ter uma formação pedagógica, **tem que ser mãe**, acho que uma pessoa quando é mãe ela chega mais perto da proposta pedagógica (D4, em 08/04/2009, grifos da autora).

Quando ela é mãe, a gente olha mais por ser mãe. Quando ela é mãe às vezes tem até o filho dela aqui, essa mãe é dedicada, o filho é bem cuidado, é atenciosa, no chegar, **ao conversar voce já vê se ela realmente ama criança e tem essa dedicação** (A9, em 08/04/2009, grifos da autora).

Parece um pouco confuso para as trabalhadoras a dupla experiência de ser mãe e ser trabalhadora. O tipo de cuidado oferecido em casa se confunde com o realizado na instituição de EI, visto que essa separação não é tão fácil assim. Durante a pesquisa, parecia fazer parte do processo de naturalização atribuir as características das profissionais da EI às mulheres, à feminilidade, como expressaram as entrevistadas mencionadas. Mesmo não sendo unânime, percebia-se nas “entre falas” de muitas entrevistadas a legitimidade de as mulheres, especialmente as que são mães, compreenderem melhor as crianças, se relacionarem melhor com elas e serem mais capazes de atendê-las em seus aspectos emocionais.

Essa situação está embutida na concepção fetichizada de “cuidado infantil” que também é uma fetichização da infância acompanhada de “família nuclear”, em que a mãe se encarrega do contato cotidiano, dos vínculos com o cuidado, com as questões

emocionais mais específicas da criação, enquanto aos pais cabe a tarefa de provedor e referência moral. Idealiza-se a família como reduto no qual deveriam ser preservados os valores, cultivadas as virtudes, protegida a afetividade, como afirma Duarte (2004):

O tipo de família historicamente construído pela sociedade capitalista nunca efetivou de forma generalizada esse modelo idealizado de família harmônica e feliz, mas talvez, justamente por isso, à medida que se acentuam os sintomas da barbárie que vem sendo produzida pela sociedade capitalista contemporânea, pela liderança do beligerante imperialismo dos Estados Unidos, acentuam-se também as manifestações de nostalgia por uma família que nunca existiu. Essa nostalgia está longe de ser inofensiva, pois ela tem uma grande força imobilizadora e lança uma cortina de fumaça sobre o que está realmente acontecendo com a sociedade e a educação contemporânea (p. 17).

Essas questões apontadas por Duarte (2004) é o que presenciamos nas falas das trabalhadoras entrevistadas. Percebemos nas diferentes formas de expressões linguísticas e gestuais, que são enxertados conceitos de diferentes ordens, sem que se questione a fetichização neles presente desde o princípio, sendo, por isso, necessário analisar seus desdobramentos.

Outras trabalhadoras, mesmo considerando o trabalho na EI com uma natureza específica e com um percurso próprio de formação, ainda o considera ligado a experiências vividas em família, como mulher ou como mãe. Faz-se necessário entendermos que, ao longo dos tempos, as instituições de EI foram vistas como um “mal necessário”, ocupando o lugar da falta da família, substitutas da mãe. Mesmo com os avanços das teorias, ainda predomina uma confusão de papéis, o que provoca uma desvalorização das trabalhadoras que atuam nessa etapa de educação. Dessa forma, essas concepções naturalizadas se convertem em mecanismos ideológicos e muitas vezes até com aparato científico para garantir credibilidade, o que fragiliza o trabalho das trabalhadoras da EI. Duarte (2006) chama a atenção para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade, segundo ele:

Essa naturalização cria um ambiente fértil para a difusão de concepções pedagógicas, sociológicas e políticas que retiram dos agentes sociais a confiança na possibilidade de uma transformação social radical a partir das ações coletivas intencionalmente voltadas para a superação do capitalismo. A naturalização é imobilizadora: 1) na economia porque todos ficam à espera de que as misteriosas forças do mercado levem a superação dos problemas e das crises; 2) na política porque se acredita que as verdadeiras mudanças são aquelas que ocorrem de

forma espontânea e natural no cotidiano das pessoas. E 3) na educação, porque se concebe que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer as condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação (p. 113-114).

Esse processo de naturalização impede que os indivíduos percebam que as relações sociais são produtos históricos da ação humana. Essas relações de alienação assumem aparência de produtos da natureza, como várias situações vivenciadas e presenciadas nas falas das trabalhadoras como, por exemplo, a luta pelas instituições de EI em nosso país e o direito das crianças frequentarem esse espaço coletivo. Parece ser natural o surgimento dessas instituições; é natural também que não encontrem vagas para as crianças, é natural que a vaga seja direito dos “pais que trabalham”, é natural ser um espaço caritativo, é natural separar o trabalho de quem “cuida do corpo” e quem “cuida da mente”, é natural que se separe o social do afetivo. Percebemos que essa reprodução ideológica invade todo o pensamento cotidiano nos mais diferentes espaços, fazendo com que as relações históricas e sociais sejam tratadas como fenômenos naturais.

Segundo Haddad (2002), no Brasil, não se tem levado em conta uma política nacional de EI, que considere essa dimensão macrosocial do cuidado, mas tem colocado-o na intersecção entre a esfera privada da família e os assuntos de ordem pública. Esta autora aponta a necessidade de romper com a polaridade tradicionalmente marcada pela alternância entre o cuidado custodial e o enfoque escolarizante, o que provoca cisões entre o cuidar e o educar, o corpo e a mente, família e instituição, acentuando a separação entre ambiente educacional e fora dele. O trabalho desenvolvido nessas instituições não deve se restringir somente ao aspecto social e afetivo e nem ao escolarizante, mas proporcionar situações em que a criança vivencie diferentes experiências, socialize conquistas e descobertas. Enfim, a dimensão da instituição de EI como lugar de direito das crianças pequenas, como um serviço público, inserido numa dimensão institucional educativa, deve responder as exigências dos que a utilizam, questão nem sempre presente nas falas das entrevistadas.

3.4 AS MUDANÇAS NO TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 9.394/96.

As tabelas 4 e 8 configuram dois percursos profissionais diferentes, caracterizados por inserções distintas no trabalho. O primeiro, antes da promulgação da LDB 9.394/96, quando as instituições de EI pertenciam somente à pasta da SMPAS, estas enfrentaram a experiência de trabalhar a partir do momento em que o “novo” modelo da instituição de EI se configurou, vivendo diretamente a experiência de novos ajustes e invenções, visto que as agentes educativas, que até então sabiam lidar e fazer “tudo” na instituição, passaram a ser desconsideradas, pois daquele momento em diante vigorava o “novo” modelo, inclusive mudando até o nome da instituição, que denominava creche, passando a denominar “Centro Municipal de Educação Infantil”. Muitas trabalhadoras em seus depoimentos apontaram essas mudanças como fator positivo, outras viram com certa dose de dificuldades. O segundo grupo de trabalhadoras, mesmo tendo que também “inventar” novas práticas pedagógicas para crianças menores de cinco anos, já encontrou critérios pedagógicos mais estruturados. Segundo a entrevistada:

[...] antes não era bem educação infantil, era mais creche mesmo, tem 14 anos que estou aqui, depois passou para educação infantil, eu estava bem acostumada e não tive dificuldades não. Eu costumo dizer assim que agora a gente está no paraíso, porque antes era muito difícil, eram as crianças todas juntas, não tinham separação, era uma sala para todos, meninos grandes, pequenos, bebês, tudo junto! Não tinha banheiro para dar banho. A gente dava banho em um único banheiro, não tinha lugar pra dormir. Num colchão você colocava cinco a seis crianças. Agora, nossa senhora! É outra vida, as salas são separadas, cada uma tem sua sala, banheiro separado das meninas e dos meninos, tem mais colchões, tem berço, então, é bem melhor agora. Também mudaram as exigências! Ficaram maiores! Tão dando melhores condições para gente trabalhar, mas está exigindo mais também, o fato de ter que ter um profissional da educação já modifica (A1, em 21/01/2009).

Outra trabalhadora comentou sobre a dificuldade e exigência da formação:

Eu iniciei na educação em 1977. Nunca tive muita dificuldade porque até hoje só peguei uma terceira série, o resto foi tudo na educação infantil. Agora, no Jardim, eu fiquei nove anos, mas na escola, agora em abril faz três anos que estou com Jardim aqui na creche. Teve muitas mudanças em relação às exigências, aperfeiçoou muito em relação ao atendimento e exigiu muito dos professores né? Quem não tinha formação teve que ir procurar e quem não fez teve que sair, porque nós temos o plano de carreira e a remuneração é bem menos e teve que

adequar senão ia ficando pra trás. Hoje não pode mais merendeira cuidar das crianças. A maioria está estudando, fazendo Pedagogia (P4, em 20/01/2009).

Percebemos que essas normatizações para o trabalho na EI, implantadas pela LDB 9.394/96, alteraram significativamente o “meio conhecido” da trabalhadora. As mudanças em relação à organização da instituição, o processo de “educar” de maneira mais sistematizada, a forma de avaliar as crianças, a abertura de vagas não mais como direito dos pais que trabalham, mas da própria criança, a inserção de trabalhadoras da pasta da SME no coletivo, a eleição para diretores, dentre outras, refletiram-se com fortes matizes na organização do coletivo da instituição. Partindo do reconhecimento dessas mudanças, perguntamos às entrevistadas sobre as dificuldades que tiveram ao ingressar na EI, como foram as escolhas profissionais e se elas encontraram alguma dificuldade, em relação às mudanças no trabalho desenvolvido na instituição de EI, após promulgação dessa lei. As questões fundamentais de investigação relacionadas foram as seguintes:

Não encontrei, porque desde o curso de graduação que eu tenho vontade de trabalhar com crianças de zero a seis anos. Nesta instituição já tem três anos que trabalho. Não senti dificuldades, porque as minhas propostas de trabalho pessoais e metas, na maioria das vezes estão relacionadas com a lei, então não tive dificuldades em adaptação (P7, em 20/01/2009).

Não, me adaptei muito fácil, porque toda vida sempre quis trabalhar com criança, nunca tive dificuldade nenhuma. Já trabalho há 15 anos. As dificuldades foram porque tinha 22 anos que eu estava fora de sala de aula e tive que voltar para fazer curso, mas foram superadas, graças a Deus, dei o melhor de mim e, Graças a Deus eu consegui superar (A6, em 16/01/2008).

Nas entrevistas realizadas, percebemos que poucas trabalhadoras que, refletindo sobre o começo do trabalho na EI, lembram-se dele como difícil. Do total das entrevistadas, 73,7% afirmam não ter tido nenhuma dificuldade ao ingressar nessa etapa de educação. Apesar das poucas dificuldades apontadas, (26,3%), uma discreta quantidade de entrevistadas (15%) definiu como alto o número de crianças em relação adulto/criança/espço, mesmo existindo regulamento do Conselho Municipal de Educação (CME), que define a organização e quantidade de crianças por turma, o qual já é grande; destarte nem sempre é obedecido esse número, devido a falta de vagas nas instituições de EI.

Um pouquíssimo número de entrevistadas (2,5%) apontou ter encontrado muitas dificuldades ao ingressar na EI. Pareceu-nos relevante trazer o depoimento de uma das entrevistadas para análise:

Muitas, e encontro, porque em todas as reuniões pedagógicas, a gente sabe que tem que fazer diferente, a gente sabe que tem que ceder mais a criança, só que aí, fala, fala, fala, e acaba que o que eles mais oferecem para gente são as tarefas prontas, pregadas e mimeografadas, eu vejo muito essa questão da arte, do desenho! Fala para a gente fazer diferente, e quando a gente faz diferente e a professora continua com aquelas tarefas tradicionais, o pessoal e os próprios pais não entende. O ano passado entreguei as tarefinhas e eu tinha dado muitas atividades livres e os pais falaram assim, você não trabalhou nadinha, meu menino está fraco demais, não sabe escrever e nem desenhar! Eu expliquei que é um processo que se inicia com rabisco, mas é da criação deles, e também, hora que eu dependurava os trabalhinhos das crianças para ser apreciados, vinha o pessoal e dizia assim, mais cadê os trabalhos mais bonitinhos, um trabalho mais elaborado? Então encontro muita dificuldade, porque quando você tenta fazer um pouco diferente todo mundo acha estranho (P2, em 15/01/2009).

Várias categorias podem ser construídas para a interpretação nessa fala. Entretanto, uma que nos chama atenção é o fato de entendermos que o trabalho da trabalhadora de EI está sendo constituído, visto que o trabalho nessa etapa de educação se diferencia por uma série de fatores, distinguindo-o da natureza de qualquer outro trabalho, mesmo no âmbito educativo contíguo. Nesse sentido, assinalamos aspectos intrínsecos ao trabalho da trabalhadora – a didática, a colaboração com os pais –; e extrínsecos – os espaços de trabalho, os materiais utilizados, dentre outros –. É interessante lembrar, como já apontamos nessa pesquisa que, ao contrário de outros níveis de ensino, que na EI, especialmente de zero a três anos, há poucos “modelos teóricos e práticos”; parece que as pessoas ainda não sabem muito bem como se organizar pedagogicamente, o que exigir das trabalhadoras e das crianças pequenas. Consequentemente essas questões são resultados de concepções fetichizadas de criança e de educação que influenciam as muitas faces do trabalho das trabalhadoras da EI.

Ligado ao percurso da formação, a motivação das trabalhadoras em relação ao trabalho, isto é, o fato de ter ou não escolhido trabalhar com essa etapa de educação deveria ser significativa, visto que 98% das entrevistadas afirmaram que é preciso, em primeiro lugar, gostar de crianças para trabalhar-se na EI, sobretudo no que diz respeito aos elementos da avaliação do trabalho em seus aspectos positivos, como satisfação,

correspondência às expectativas; como de aspectos negativos: cansaço, dificuldades, baixa remuneração. A maioria das entrevistadas, mesmo não tendo escolhido trabalhar nessa etapa de educação, e ter começado a fazer por acaso esse tipo de trabalho, afirma que se precisasse escolher novamente, continuaria com essa etapa de educação e se mostra satisfeita com o que faz, como afirma esta trabalhadora:

Eu fui jogada na creche, eu não escolhi, porque eu estava no desvio de função e me chamaram e disse, você tem a creche para ir ou a zona rural, qual que você vai querer? Eu disse: a creche. Aí eu vim pra cá. Hoje eu escolheria, inclusive se tivesse uma pedagogia específica sobre a educação infantil eu estudaria a educação infantil. Alguns aspectos são satisfatórios em meu trabalho outros não. A satisfação é que eu vejo que meu trabalho mais para a criança, antes era o uniforme, era a comida na hora certa, então a criança sempre estava em segundo plano, agora não, vejo que a educação é coisa de todo mundo, da merendeira, da zeladora, tudo tem que estar voltado para a criança, inclusive está sendo cobrado até demais, não posso falar demais, em relação a criança. Outra satisfação também que vejo que o pessoal está colocando, embora de maneira mais vaga, é que você tem que procurar, tem que fazer curso, fazer pedagogia, fazer pós-graduação na área de educação infantil, a gente tem sido incentivada muito pela parte superior a nós. Insatisfação é porque todo mundo está vendo essa mudança, essa necessidade e tá mais na teoria, na prática não está conseguindo ser acompanhada (P2, em 15/01/2009).

É interessante observar como os aspectos considerados mais satisfatórios são aqueles relativos ao tipo de trabalho realizado e ao fato de se trabalhar em um grupo. Ao contrário desses, os menos satisfatórios são as condições em que o trabalho se realiza, seja o ambiente físico, quantidade de crianças, poucos recursos pedagógicos e o apoio oferecido pelas administrações públicas, muitas proposições e poucas materializações. Algumas entrevistadas falaram do forte envolvimento afetivo com as crianças como fonte de gratificação, prazer e até sensação de poder. Enfim, de todas as formas, encontrar equilíbrio entre desgaste e realização parecia ser tarefa aprendida pelas trabalhadoras.

Outra questão abordada pelas entrevistadas é que muitas vezes a própria administração política “joga” as pessoas em certos locais, como se fosse castigo, por exemplo, quando um determinado partido político deixa o poder, muitos dos profissionais, que ocupavam cargos de “confiança” nas instituições burocráticas, como nas secretarias de educação, são remanejados para outros locais e, no caso da creche, esta é um dos locais em que as pessoas são colocadas. Essas questões se destacaram nas entrevistas jataienses, visto que até então os Cmei ainda não têm uma “identidade própria”, pois a grande maioria,

apontada anteriormente, ainda pertence a SMAPS. Uma pequena minoria (2,6%) escolheria outra coisa para fazer, como os relatos abaixo:

Não escolhi, me colocaram aqui. Quando fui prestar o concurso eu precisava trabalhar e a única coisa que eu poderia fazer era ir pra creche, porque naquela época não exigia formação, ou para o lar do idoso, eu optei pela creche, eu vim pra cá e fiquei na creche até hoje, mas costumo falar que isso aqui não é minha área, muita gente fala porque eu não faço uma pós em educação infantil, mas não é isso que eu quero. Hoje eu não escolheria trabalhar na EI, se pudesse mudaria de área (A1, em 21/01/2009).

Prestei concurso para educação infantil seria na época trabalhar com crianças no CMEI ou com idosos. Ai me colocaram na educação infantil, eu gostei, mas hoje eu não escolheria trabalhar com crianças. Se pudesse eu mudaria. Eu preferiria trabalhar com idosos (A5, em 21/01/2009).

Tenho um sonho de ir para zona rural, porque só faltam cinco anos para minha aposentadoria então, quando eu aposentar quero dizer que já passei por todas as instâncias. [...] Não que eu não goste da educação infantil, adoro! (P8, em 16/01/2009).

É interessante observar que a partir desses depoimentos e dos embasamentos teóricos, poder-se-ia compor uma imagem de que as trabalhadoras da EI estariam inteiramente desajustadas em sua função, uma vez que, na sua maioria, fizeram uma escolha profissional induzida. Entretanto, qual é a real diferença entre dizer que escolheu uma profissão por influência da família, de organização de horários, de determinações “politiqueiras” ou por vocação? Não se pode ignorar as múltiplas determinações sociais da escolha por vocações manifestas, inclusive na própria maneira da entrevistada declarar sobre a opção de como foi a escolha profissional para a EI. Não é nosso objetivo aqui, travar discussões sobre o que seja uma escolha vocacional, todavia, cabe afirmar que se entende a escolha vocacional como processo condicionado, estando, portanto, muito próximo daquela escolha feita por influência dos pais, de questões políticas partidárias e de outros. Em suma, 97,3% das entrevistadas declararam perspectiva realista em relação à atuação profissional futura, a qual está substancialmente ligada ao prosseguimento do trabalho na própria instituição ou em outra instituição, mas de EI.

É imprescindível conhecer a natureza e as raízes históricas da EI, os desdobramentos da prática educacional e as influências que exerceram, e ainda exercem, na natureza do trabalho realizado nesta etapa de educação. A seguir abordaremos as concepções de cuidar, educar, participação política, apontadas pelas trabalhadoras da EI.

3.5 A DIMENSÃO POLÍTICA DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordaremos a seguir um aspecto nem sempre considerado ou apreendido na profissão da trabalhadora de EI: os reflexos das concepções fetichizadas de infância, criança, educação, escola, ensino, nas muitas faces do trabalho desenvolvido nas instituições de EI. Objetivamos também conhecer como as educadoras veem a divisão dos trabalhos realizados por elas nessas instituições, como essa divisão é influenciada pelas concepções fetichizadas do cuidar/educar e como interfere na constituição da identidade política dessas profissionais. Analisaremos, portanto, o significado que essas trabalhadoras têm também em relação à participação em manifestações políticas ou greves.

O processo de acúmulo de capital desenvolve o artifício de divisão do trabalho. Para Marx (1993) “a acumulação do capital aumenta a divisão do trabalho e a divisão do trabalho aumenta o número de trabalhadores; reciprocamente, o número crescente de trabalhadores incrementa a divisão do trabalho e a divisão crescente do trabalho intensifica a acumulação do capital” (p. 104-105). Marx afirma também que,

Como resultado da divisão do trabalho, por um lado, e da acumulação do capital, por outro, o trabalhador torna-se mesmo mais completamente dependente do trabalho e de um tipo de trabalho particular, extremamente unilateral, mecânico. Por consequência, assim como ele se vê reduzido espiritual e fisicamente à condição de uma máquina e se transforma de ser humano em simples atividade abstrata e em bandulho, também assim se torna progressivamente dependente de todas as flutuações do preço corrente, no emprego do capital e dos caprichos do rico (p. 105).

Mesmo que determinadas entrevistadas não reconheçam ou não assumam essa divisão do trabalho abordada por Marx, conforme as observações realizadas nas instituições, ela está muito explícita no ambiente profissional das educadoras das instituições de EI que atendem crianças menores de cinco anos. Essas divisões criaram, portanto, como afirma Antunes (1999),

uma classe trabalhadora mais heterogênea, mais fragmentada e mais complexificada, dividida entre trabalhadores qualificados e desqualificados, do mercado formal e informal, jovens e velhos, homens e mulheres, estáveis e precários, imigrantes e nacionais, brancos e negros etc, sem falar nas divisões

que decorrem da inserção diferenciada dos países e de seus trabalhadores na nova divisão internacional do trabalho (p. 15).

Como nas instituições pesquisadas, especialmente nas jataienses, ainda predominavam diferentes cargos: agente educativo e professor/pedagogo, consagrava-se no inconsciente coletivo a dicotomia entre trabalho braçal e trabalho intelectual, criando, no interior das instituições, uma profissional que “cuida”, esta, responsável pelas atividades de higienizar a criança, alimentá-la e às vezes brincar com ela, sendo, pois, considerado trabalho desqualificado, enquanto a outra desenvolve atividades relacionadas ao pedagógico: regência das “aulas” – ler, escrever, desenhar, avaliar, enfeitar as salas, sendo considerada como a profissional que “educa”.

Nas observações realizadas nas instituições de EI, presenciamos muitas situações em que determinados momentos havia uma responsável para cuidar e outra para educar. Como já mencionado no início desta pesquisa, em uma sociedade capitalista em que o processo de trabalho separou as mãos do cérebro, subentende que quem lida com o educar é aquele trabalhador que “pensa”, no caso o pedagogo, o qual está vinculado à pasta da SME; e aquelas atividades consideradas “menores”, como o cuidar, que ficaria a cargo de quem domina somente a prática, como as agentes educativas, da pasta da SMAPS. Nas entrevistas realizadas percebemos grande contradição em relação a esse aspecto, visto que, por mais que a maioria afirmasse que não havia nenhuma separação, na própria fala estava imbricada a separação dos dois atos. Poucas trabalhadoras da SME, porém, conseguiam perceber, ou aceitar que existisse essa separação. Como registra essa professora:

Olha, até hoje, desde que comecei aqui eu não tive nenhum problema com as agentes não, a gente sempre trabalhou em conjunto, uma ajuda a outra, **a gente sempre combina, eu vou fazer isso e você faz aquilo**, sempre deu certo. Aqui nós temos os horários, né? Temos o **horário do cuidar e o horário do educar**. Sempre os dois andam juntos é claro né? Antigamente a creche era só cuidar, hoje não, a gente já tem hora do lanche, do banho, de escovar os dentes, de ir ao banheiro, de tomar banho, e nós temos aquele momento, agora nós vamos ter a nossa aulinha, nós vamos cantar, nós vamos fazer uma tarefinha, vamos fazer uma atividade diferente, então, os dois caminham lado a lado. **Mas eu identifico mais com o educar**, porque de manhã é mais a parte pedagógica e tem também a agente educativa que me auxilia de manhã, a gente leva as crianças para o banheiro, para não demorar tanto, elas estão me ajudando, é trabalhando lado a lado (P1, em 21/01/2009, grifos da autora).

Outra professora declarou o seguinte:

Eu tento trabalhar de maneira igual, porém estávamos em uma reunião agorinha que estava debatendo isso, que **existe diferenciação demais, se a professora ela é professora, ela pega aquele cargo eu sou professora, eu mando mais, então as atividades são separadas sim**. Por exemplo, a professora, não escova os dentes das crianças, ela não dá banho, ela não enxuga, na maioria das vezes. Teve muitas discussões, várias reuniões o ano passado devido essas questões. Então foi falado pra gente, a educação infantil é para limpar bunda de menino, é pra limpar catarro, é para limpar vomitado, a professora que acha que não dá para fazer isso, então dá licença da instituição. Estava criando conflito demais em relação a essas atividades separadas. E **por mais que fala que não tem separação, tem demais**, agorinha uma agente desabafou dizendo: chega de vocês discriminar a gente, chega de vocês desrespeitarem a gente achar que a gente tem que trabalhar mais porque recebe menos (P2, em 15/01/2009, grifos da autora).

A divisão do trabalho nas instituições de EI não se restringe somente ao parcelamento do trabalho, mas sim, à hierarquização que ele cria pela oposição de funções. Essa oposição tem a ver com a tão debatida divisão entre trabalho manual e intelectual. Na EI a agente educativa ocuparia lugar do operário enquanto a professora se entregaria às atividades de “gerências”. Essa mesma professora afirmou que esse processo de separação vem da própria administração superior; segundo ela:

Desde quando eu entrei na educação infantil, inclusive quando eu fui lá na Secretaria Municipal de Educação, e falou que eu viria para a creche, a própria pessoa que estava lá na cadeira, ocupando o cargo, disse: olha, **você é professora e as meninas da assistência são pagas para cuidar, você só vai educar**, então eu já vim com isso de lá pra cá, mas quando eu cheguei aqui e vi a situação, ainda mesmo sem ter lido nada, sem saber de nada, porque na época que fiz Pedagogia não tinha educação infantil, eu passei a participar, porque não conseguia separar isso dos bebê, porque eu fui para o berçário, criança pequena, esse educar com o cuidar, eu não sabia onde que ficava essa separação. E depois que eu participei com crianças maiores também, eu não consigo separar. Eu trabalho junto, eu participo de todas as atividades, eu não consigo separar, embora o plano de aula é feito pela professora, no caso eu, eu estou participando o tempo inteiro de todas as atividades (P2, em 15/01/2009, grifos da autora).

Enquanto as agentes educativas, as quais “sentem na pele” a separação entre o trabalho “intelectual” e “braçal” afirmavam a existência dessa dualidade, algumas se expressaram de maneira mais sutil, outras de forma mais contundente, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

Eu gosto de cuidar, porque eles são muito carentes. A diferença entre o cuidar para o educar, é porque eles são muito bebês, eles precisam muito de cuidado, de carinho, quando chega no meio do ano é que eles começam a andar e a manifestar

a si próprio, mas o cuidar eu creio que seja o melhor. **A professora tem os planos de aula que ela faz, todo o desenvolvimento que tiver que fazer, enfeitar a sala tem que partir dela primeiro, e nós que somos agentes ajuda,** se ela falar assim, vamos enfeitar a sala nós vamos ajudar, vamos auxiliar a ela, nós não vamos tomar conta da sala sozinha, dizendo eu sou a professora, eu dou conta, realmente, a gente dá conta sim, só que tem a professora, **ela que faz tudo, nós simplesmente auxiliamos ela** (A3, em 19/01/2009, grifos da autora).

Sou monitora, ajudo todo mundo, ajudo um aqui, outro ali, **ajudo dar banho nas crianças, dar comida, tudo que precisar estou do lado ajudando.** Sou da pasta da educação, mas fiz concurso para merendeira, por causa dos problemas em meus braços, na coluna, os médicos mudaram eu de serviço, sou monitora aqui (A7, em 25/03/2009, grifos da autora).

[...] Quando eu entrei aqui **eu achei que a gente era tudo igual**, que não tinha diferença entre as pessoas, aí que eu fui entender como que era esse sistema, **porque tinha as professora que eram as pedagogas, a gente era as ajudantes da sala.** Meus dois primeiros anos eu trabalhei com uma professora que realmente eu era só ajudante, eu não aprendi nada, eu só cuidava da criança, dava banho. Eu era ajudante mesmo, achava que esse era o papel da gente (A4, em 16/01/2009, grifos da autora).

A monitora que está na sala e a professora é uma troca, [...] ela me ajuda mais no cuidar da criança enquanto eu faço as outras atividades. Mas nós fazemos sempre em conjunto, **mas planejamento sou eu quem participo** e quando eu entro na sala **eu passo pra ela, digo assim, nós vamos fazer essa atividade** aí ela procura material, me ajuda na organização da sala, só que dirijo o trabalho, só que ela vai vendo e vai aprendendo (P10, em 08/04/2009, grifos da autora).

Polêmicas sobre essa questão, têm ocupado espaços de debates sobre as propostas para a EI e sobre o trabalho ali desenvolvido. Esses debates a respeito do trabalho de quem “cuida” e de quem “educa” vai muito além de uma análise simplificada. Cuidar e educar, conforme as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (DNCEI), devem caminhar juntos, visto que o ser humano é um ser global, indiviso, não-fragmentado, não-linear em diferentes momentos e situações. Nesse sentido, o cuidar e o educar devem contemplar as diferenças e ao mesmo tempo a natureza complexa do ser humano. É preciso que ambas as ações caminhem para a construção da totalidade e identidade da criança e do trabalho da profissional ali inserida.

Não se pode negar que o trabalho desenvolvido pelas “agentes educativas” nada mais é do que parte dos trabalhos realizadas pelas “professoras”. Contudo, não se deve considerar que o problema principal seja apenas a divisão do trabalho, como apontamos anteriormente, mas também a hierarquização que ele cria pela oposição das funções desenvolvidas pelas educadoras. Isso, porém, nem sempre se manifesta na aparência. Ao percorrer os espaços das instituições de EI com “olhos” mais acurados, percebemos que a

imagem difundida nessas instituições como perfeitamente ajustadas, é logo colocada em xeque. Mesmo que veladamente, os conflitos e contradições se afloram. Durante as observações e entrevistas não foi difícil perceber a desarticulação entre os setores das instituições e especialmente entre as trabalhadoras – professoras e agentes educativas – e em muitos momentos, até a oposição concreta entre elas, como mencionado nos depoimentos anteriores.

Observamos também que o que pode ser entendido por trabalho conjunto, resume-se numa reunião do pessoal para planejamento no início e final do ano letivo. Em uma das instituições pesquisadas havia reuniões nos finais de tarde, uma vez por semana, depois do expediente de trabalho das trabalhadoras; outras realizavam “encontros coletivos” a cada bimestre. Durante o ano letivo parece predominar a atividade de equipes menores e grupos isoladamente, e o trabalho acontece dependendo do nível de consciência de cada trabalhadora.

Ao que parece que a composição no mundo do trabalho da EI está ligada a práticas e valores conforme a concepção fetichizada de infância, de trabalho, de família, e essas concepções perpetuam, se reproduzem e são transmitidas no próprio interior das instituições, mediante diferentes mecanismos informais, como parte de uma cultura que se encarrega de difundir essas aparências, isto é, um modelo “ideal” de professora da EI, e também na hierarquia do trabalho desenvolvido, na totalidade filantrópica, moralista, higienista, por exemplo. Nesse sentido, essa concepção não é um modelo trazido de fora, mas produzido e reproduzido na própria cultura escolar, a despeito dos mais diferentes discursos sobre a criança em “destaque” na sociedade do capital. Essas questões reforçam, junto às trabalhadoras a imagem de que essas concepções fetichizadas de infância, maternidade, oriundas de diferentes referências e práticas relativas à família, espaço privado e doméstico, isto é, elementos adquiridos, seja por meio da socialização, seja por meio do exercício do trabalho doméstico ou da maternagem, contribuem para mascarar a dimensão social e histórica do trabalho realizado nas instituições de EI, dando-lhes aparência de “verdades” universais e naturais, o que traz prejuízo à prática pedagógica, ao trabalho das docentes, à sua mobilização política, bem como à constituição de suas identidades profissionais e políticas.

A identidade política dessa trabalhadora deve ser compreendida como uma identidade que é perpassada pelas relações experimentadas no dia-a-dia pela trabalhadora dessa etapa de educação. Identidade política compreendida como:

[...] processo de configuração da auto-consciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder. A identidade é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da auto-consciência (MASCARENHAS, 2002, p. 15).

Entendemos que essa configuração da auto-consciência, apontada pela autora, relaciona-se com a constituição da identidade política que pode ser materializada no contexto de trabalho das trabalhadoras da EI. Esse processo de organização e luta, em seu *lócus* de trabalho e de participação política, pode constituir espaço de resistência e luta contra os condicionantes da sociedade capitalista e das concepções fetichizadas já apontadas ao longo desse trabalho. Ao perguntarmos às trabalhadoras da EI sobre como tem sido a sua posição diante dos conflitos sociais e de participações políticas no ambiente de trabalho e mesmo em partidos políticos, tivemos as mais variadas respostas. A fala de uma agente educativa, opinando sobre o que aconteceu em relação a manifestações políticas, deixa transparecer bem a polarização dos interesses imediatos entre as trabalhadoras e a administração em geral, representada na ocasião pela chefe da assistência social, ou seja pela representante da pasta da SMAPS:

Não, não participo de nenhum. Eu agora estou querendo filiar no Sintego, se puder e der certo, quero filiar. Nunca participei de greves, porque tenho medo de perder o emprego e também, porque a nossa secretaria que é a assistência social, nunca propôs entrar de greve e sempre que a gente fala de entrar, somos chamadas. Então, uma vez as meninas fizeram um movimento aqui e a primeira dama pediu pra conversar com elas e foi aquele monte de ameaças, por exemplo: vocês serão mandadas embora, é melhor não mexer com isso, tem muita gente querendo o lugar de vocês! Vocês tem pouco tempo de trabalho e ainda estão em estágio probatório, podemos mandar embora, se vocês não querem trabalhar tem outros que querem. Voltamos bem desconsoladas, então resolvemos largar de mão. Eu acho assim, que se sair uma greve agora eu não tenho tanto medo, meu medo maior era no início quando eu tinha 5, 6 anos de trabalho! Agora não é possível, né? Tenho 14 anos, mas ainda tenho medo! (A1, em 21/01/2009).

Outra trabalhadora afirmou que:

Sou filiada no Sintego, eu sou PMDB, mas não sou filiada em nada porque não tenho tempo, quando tenho tempo estou cansada. Na educação infantil nunca participei de greve, pelo menos nesses dois anos que estou aqui, não! Quando estava na escola participei de uma greve e o prefeito cortou o nosso salário, só pagava os dias que dava aula, foi uma decepção! Daí pra cá nunca mais ninguém quis fazer greve, medo né? Ah! Sei lá, participar de greve, talvez resolve, talvez não resolve e pode ser outra decepção, só que eu acho que eu não entro em greve não, talvez não é tanto pelo medo, mas depois você volta tem que trabalhar mais, tem que pegar férias, feriado, acho muito mais cansativo! (D1, em 22/01/2009).

Numa sociedade em que o autoritarismo se petrifica nas atividades mais rotineiras do dia-a-dia, não é de se estranhar a omissão das trabalhadoras na organização da luta política. Entretanto, as ações políticas e educativas são indissociáveis. Mesmo as que afirmaram ser filiadas ao Sintego, declararam que:

Sou filiada ao Sintego sim e sou meio assim... neutra! Não gosto muito de participar de manifestações, eu acho que a gente deve cumprir a obrigação da gente, né? Eu não sou muito de estar participando. A instituição aqui nunca participou de greve, teve uma manifestação que foi pedido para todos participarem, aí eu perguntei, consultei a assistência social se a gente poderia estar participando, elas acharam, no primeiro momento sim, mas depois a gente viu que não, porque é muito difícil pros pais, pras mães que trabalham, então a gente tentou não fazer por isso (D3, em 21/01/2009).

A análise das respostas sobre a concepção política das trabalhadoras apontam que estas trazem consigo muitas especificidades da EI que corroboram para a constituição da despolitização dessas trabalhadoras, já mencionadas no decorrer de todo o trabalho, tais como: divisão entre o trabalho “braçal” e “intelectual”; o amor e o prazer no trabalho identificados como indispensáveis para a profissional da EI; o cuidar e o educar muito próximos à maternidade, confundindo a própria identidade pessoal/profissional, enquanto mulher e mãe, isto, é indefinição do próprio trabalho; trabalho muitas vezes sufocado pelos controles, preconceitos e por pequenas disputas de poder.

São, portanto, inúmeras as situações na EI que contribuem para sua despolitização. Destarte, determinadas situações ficaram latentes para nós como pesquisadora e que são bastante específicos desta etapa de educação. Em primeiro lugar, a separação trabalho “braçal” e “intelectual” – corpo e mente –, vivida pelas trabalhadoras pode gerar dificuldades de identificação como trabalhadora, como pertencente a uma classe de trabalhadores tanto em nível local quanto universal – trabalhadora, trabalhadora da

educação, trabalhadora da EI –. Observamos que as trabalhadoras, ao mesmo tempo em que estruturam seus trabalhos entre quem “cuida” e quem “educa”, imprimem aos seus trabalhos um caráter abstrato, ou seja, deslocado do conjunto das relações estruturais e processos que configuram a sociedade. Esses constructos revelaram a ausência de participação política das envolvidas na EI. Conforme afirma Freitas (1995), o ideário neoliberal utiliza do cotidiano alienado dos indivíduos para despolitizá-los e cooptar os setores progressistas,

[...] Cria-se um clima em que o debate político é considerado ‘perda de tempo’, ‘falta de objetividade’. Setores progressistas são cooptados com palavras de ordem como: ‘é preciso fazer algo pela educação’ ou ‘meu compromisso é com a educação’, fazendo vista grossa ao projeto político ‘modernizador’ da ‘nova direita’. Desmobiliza-se a luta de idéias, no seio da intelectualidade, e facilita-se o avanço de forças conservadoras, combinando-se ingenuidade e cooptação (p. 121, grifos no original).

Essa situação pragmática, descrita por Freitas (1995), foi o contexto encontrado, muitas vezes, durante a pesquisa. Há uma fuga de posicionamento político das trabalhadoras. Segundo o autor acima citado, essa situação é um recurso psicológico de busca de legitimação ética para o autocerceamento alienante e fetichizado que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo.

Outra situação é a predominância da feminização e consequentemente da vocação como mãe. Assunção (1996) faz uma análise sobre o discurso da vocação constituído no processo de feminização do magistério. Segundo ela, uma vez que é um trabalho por vocação, ele independe das ações humanas, sendo, pois, exterior à sua vontade para se materializar. Dessa forma, a trabalhadora não precisa questionar as condições de trabalho, lutar por salários dignos, melhores condições de trabalho, dentre outras reivindicações. Segundo a autora:

Quando o “discurso da vocação” se apresenta, os outros se calam: ele é conclusivo. É como se, frente a ele, nada mais restasse a investigar. Ele traz a idéia de que existe “algo” da ordem do sobrenatural, do inato, de uma força interna que orienta e encaminha as pessoas para determinadas profissões. O magistério, nesse discurso, passa a ser visto como uma verdadeira “escolha” que não sofreu influências externas e se deu, portanto, de forma pessoal, inspirada, independente dos diversos fatores que, em conjunto, condicionaram efetivamente os rumos da vida profissional das professoras (ASSUNÇÃO, 1996, p. 14, grifos no original).

Entendemos que essas situações que fazem parte da rotina das instituições pesquisadas não devem servir ao imobilismo e à despolitização das trabalhadoras, mas, sim, como incentivo à luta, visto que é mediante a interação coletiva, o confronto, a convergência e as contradições que se pode contribuir para uma educação, cujo compromisso é a transformação da sociedade. Faz-se necessário, portanto, constituir a “síndrome da resistência” e não da desistência. Entendemos que a militância política é fundamental para alimentar a ação educativa e vice-versa. Ao perguntarmos sobre a atuação política das trabalhadoras, a resposta da grande maioria foi de negação, como afirmam as entrevistadas abaixo:

Eu não entendo nada de política, estou fora disso. Eu não sei, sempre estou por fora dessas coisas, de política, não posso falar nada porque não sei nada (A7, em 25/03/2009).

Nós aqui na instituição não temos papel político. Não, aqui não temos (P11, em 08/04/2009).

Poucas das entrevistadas parecem ter mais definida a questão da participação política, como afirma essa entrevistada,

Acho que a política está em todas as áreas, ensinar a criança a ser um bom cidadão, prestar atenção no que é melhor pra ele, ver o que está funcionando, o que não está, a gente trabalha muito isso na sala de aula, acho que isso é um papel político, direcionar a criança (P10, em 08/04/2009).

De acordo com os depoimentos aqui representados, na maioria deles revela a ausência de participação política das trabalhadoras. Faz-se necessário, portanto, refletirmos sobre a interferência das concepções fetichizadas nas condições concretas dessas trabalhadoras, suas histórias, circunstâncias em que vivem, o que tem a dizer sobre si mesmas, por isso entendemos que foi interessante o levantamento os dados sócio-demográficos das trabalhadoras durante a tessitura desse trabalho, visto que muitas vezes são poucas as pessoas que querem ouvir essas trabalhadoras.

É preciso lembrar, como afirmamos inicialmente, que a instituição escolar e, aqui, as de EI fazem parte da sociedade, e têm sido marcadas por concepções fetichizadas de infância, família, educação, ordem, individualidade, autoritarismo, as quais contribuem

para que tanto adultos quanto crianças sejam indiferentes, passivos. Mas, encontramos, por outro lado, situações de trabalhadoras que conseguem criar resistência, muitas vezes manifestadas de forma explícita ou implícita – silenciosa –, percebida nas atitudes e posturas durante as entrevistas e nas observações realizadas. Ao ser perguntada se a instituição tem papel político e como é esse exercício, a entrevistada respondeu o seguinte:

Não. Não tem uai, se ela não deixa a gente correr atrás, se ela está barrando ela não tem. Ou tem esse, né? De barrar o funcionário (A5 em 21/01/2009).

Eu não entendo muito porque ele ou nós não participamos, acho que a gente é meio conformada com as coisas. Como a maioria é da assistência, não tem um campo para voce lutar, porque não tem um plano de carreira, não tem... agora é que, do ano passado para cá é que a gente começou a entrar nessa luta. Eu creio se precisar entrar de greve para lutar, agente está disposto a fazer (A4 em 16/01/2009).

É porque a gente vive num mundo da política e tudo que você faz todo mundo está vendo e tem muito aquela questão que chama perseguição [frisou bastante a palavra], então já prefiro ficar em meu canto e não manifestar politicamente não. Nunca participei de greve (A3 em 19/01/2009).

Já fiz parte da diretoria do Sintego por duas vezes, sou filiada no sindicato e acredito que todo profissional tem que ter um sindicato no qual ele é ajudado. O papel político é esse que a gente faz no dia a dia, não tem jeito de fugir dele, não tem como dizer eu não sou política, pode não ser partidária, só o fato de se indignar diante das injustiças do mundo a gente já está sendo uma grande política. Na instituição tenho um papel político, tanto é que não me relaciono muito bem com os chefes superiores por causa das indignações a gente vai e as pessoas não gostam. O ano passado como diretora, eu ajudei bastante que todas as meninas filiaram no sindicato (P8 em 16/01/2009).

Sou filiada no Sintego. Já participei de vários movimentos: de uma passeata, há uns três anos atrás para a valorização do piso salarial. Eu acho que o professor tem que ser reconhecido sim, pela parte salarial, a gente tem que encontrar maior qualidade de vida, inclusive na infra-estrutura de ter o prazer de ter material para você trabalhar, não só pelo salário, porque você não faz sozinho. Fala assim, o professor tem que comprar livros, tudo bem, a gente compra livros, a gente até faz assinatura de revista, mas se você chegar também e não te oferecer, não existe um milagre para o professor ser criativo, aliás, me dá vontade de pular no pescoço de quem fala que o professor tem que ser criativo em cima de sucata, de pobreza? Não dá né? (E2, em 15/01/2009).

Entendemos que quem pode transformar a realidade social são os trabalhadores – nas palavras de Antunes (2003) – “a classe que vive do trabalho”, mas, para isso, é preciso querer e saber fazer essa transformação. Como afirma Rossler (2004), é preciso ter condições objetivas e ferramentas prático-intelectuais para realizar essa transformação, e a educação, mesmo com seus limites, pode dar sua contribuição. Porém, a educação pode

desempenhar um duplo papel na sociedade do capital: adaptar os indivíduos às relações existentes – objetivos burgueses – e/ou servir de instrumento de luta – objetivo revolucionário. Dessa forma, faz-se necessário escolher o lugar em que estamos. Se optarmos ficar do lado da educação transformadora, não basta só dizermos que estamos desse lado, ou seja, não basta apenas criticar intelectualmente, como afirma Marx (2002), “Conclamamos as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões” (p. 86).

Em primeiro lugar, as modificações na educação demandam a ruptura com esse estágio letárgico produzido pelas concepções fetichizadas já mencionadas, as quais fundamentam e determinam esta mesma educação e suas produções teóricas e ideológicas. Em segundo lugar, é preciso compreender a importância de historicizar essas concepções, reconhecendo-as como concepções produzidas socialmente pelos homens e, portanto, modificáveis, visto que uma atitude crítica é o ponto de partida indispensável para um processo efetivo de enfrentamento para a derrubada dessa ordem societal. Como afirma Rossler (2004),

Transformar os homens para humanizá-los, esse deve ser o lema da educação presente. E se humanizá-los implica também na humanização de suas circunstâncias, do meio no qual estes homens se inserem, implica ainda a revolução e a superação real dessas circunstâncias. E o papel da educação no processo real, objetivo mais amplo de transformação e revolução social é justamente formar *consciência revolucionária*. A consciência que pela sua ação (práxis) é capaz de transformar o mundo a sua volta. Nesse sentido, a educação adquire uma orientação política moral, isto é, deve atuar na constituição dessa *classe revolucionária* – transformadora (2004, p. 89, grifos no original).

Não estamos defendendo as crenças ilusórias e idealistas sobre o papel da educação, quando supõem que os problemas econômicos podem ser superados sem a modificação das relações de produção existentes. Entendemos que a educação tem papel fundamental para manter ou mudar uma realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, mas não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura. Porém, as trabalhadoras só podem alcançar os objetivos transformadores se não ficarem à margem das participações políticas; é preciso se unir à luta de toda a classe trabalhadora, identificando-se como trabalhadora da EI, como trabalhadora da educação e como trabalhadora de uma forma geral. Nesse sentido, é preciso uma formação calcada nos

fundamentos teóricos das diferentes ciências, que permitam a compreensão das leis que regem a realidade histórica e social, o que não é tarefa fácil, visto que, pelo prolongamento da jornada de trabalho, a trabalhadora está submetida à escravidão econômica, o que equivale à escravidão intelectual. Uma escravidão subjetivamente estabelecida a partir das mais diferentes ideologias das concepções fetichizadas que impelem inúmeros pensamentos, sentimentos e ações, e essa escravidão é velada, sutil, difícil, portanto, de ser superada, mas não impossível.

Depois do percurso teórico e empírico realizado nesta pesquisa é quase inevitável a formulação de determinados questionamentos: é possível realizar uma prática pedagógica nas instituições de EI, ou nas escolas da sociedade brasileira sem influência dos diferentes fetichismos da sociedade contemporânea? Como caminhar para além das concepções fetichizadas de sociedade, educação, infância, criança, evitando assim a manutenção da hegemonia burguesa e as reproduções dessas diferentes formas de alienação? Entendemos que, para que haja superação dessa formatação do capital e dos desdobramentos fetichizados no interior das instituições, faz-se necessário uma luta para além das instituições escolares, ou seja, uma luta para a constituição de uma sociedade socialista. Mesmo que essa meta não se apresente a curto prazo, acreditamos que é alcançável. Em primeiro lugar, porque, fundamentado em Marx, Gramsci e Mészáros, entendemos que é possível fazer a contraposição, visto que, se a realidade é contraditória, mutável e está em processo de transformação, não se pode afirmar que vivemos em momento de esgotamento de alternativas. Se pactuamos com princípios marxianos, faz-se necessário desfazer o mito de que se chegou ao fim, de que não há mais alternativas ao sistema existente. Nas concepções marxianas a realidade é contraditória, dinâmica e em transformação. Em segundo lugar, se é o homem sujeito da práxis – ação consciente transformadora e criadora – é ele mesmo o sujeito da ação transformadora consciente. Sempre existirá o sujeito da transformação, mesmo que a condição dessa ação transformadora seja difícil. Como já mencionamos, nunca foi fácil construir esse sujeito da mudança. A perda de sua potencialidade é eminente, porém, se acreditamos na potencialidade do homem sempre existirão alternativas.

Quando Gramsci (1979) afirma que todos os homens são filósofos, é porque, segundo ele, todo homem tem capacidade de reflexão e de se inserir na realidade, não de

maneira passiva, mas mediante a transformação dessa realidade, construindo e reconstruindo-a, o que não dá ao acaso, mas precisa ser estimulado, criado. Por isso, segundo ele, é preciso elevar intelectual e moralmente os menos favorecidos “trabalhar incessantemente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, [...] o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo [...]” (p. 27). Dessa forma, uma alternativa é a elaboração crítica dos valores dessa estrutura societal, que demonstre o que ela é e como ela funciona. É preciso também desvendar o mundo do trabalho. Demonstrar suas contradições, os conflitos, os verdadeiros antagonismos. Faz-se necessário que o trabalhador compreenda porque o trabalho tem se tornado sacrifício e tortura. Isso contribui para esclarecer, sob que bases, estão assentadas a relação educação trabalho. Tal formação pode ser desenvolvida em diferentes instâncias educativas. Se concebemos que trabalho é constitutivo do ser humano, assim, entendemos também que a educação é instrumento essencial no processo de socialização. Por isso, educar é formar o homem ominilateral. Destarte, educação e trabalho são elementos indissociáveis e essenciais na constituição da sociabilidade humana. É por meio do trabalho e do processo educacional que o homem se torna homem, aprende a ser homem. O estabelecimento da relação educação-trabalho-política, pode ser também uma alternativa, como afirma Mascarenhas (2005), se essas relações não forem desvendadas, ficaremos enclausurados em um mundo de alienação do trabalho e da educação para a submissão.

Outra possibilidade para a constituição de uma alternativa socialista, segundo Mascarenhas (2005), é desvendar as relações de poder, as contradições, os diversos interesses, os verdadeiros antagonismos que o mundo do trabalho abarca. Essa postura é imperiosa para o enfrentamento dessas situações.

Outra alternativa é a associação entre ação pedagógica e ação política. É um caminho que nos possibilita essa relação é a ligação da educação com os Movimentos Sociais. Visto que, esses movimentos passam pela via da formação do homem ominilateral, isto é, uma educação que tem como matriz pedagógica um projeto educativo de formação humana, que conjuga educação como princípio educativo, contrapondo-se a exploração e a desigualdade.

São inúmeras possibilidades de ir além do capital e com esforço das diferentes instituições educativas é possível construir outras. Como afirma Mészáros (2005), é preciso

pensar numa teoria da transição. Como afirma Gramsci (1979), a escola é um dos maiores elementos para dar direção moral e cultural, além das possibilidades apontadas, é preciso que os educadores tenham uma formação inicial e continuada de melhor qualidade. Isto é, que eles tenham embasamentos teóricos que se propõem à tarefa de lutar para a construção de uma escola de melhor qualidade e aqui se destaca a EI. Faz-se necessário ainda a construção de uma pedagogia crítica e historicizadora que apresente um posicionamento firme sobre a formação dos seres humanos; uma pedagogia que se articule à luta política socialista, que contenha indicações claras sobre as possibilidades concretas de mudanças, possibilidades essas que, segundo Gramsci (1978):

A possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz. Possibilidade significa “liberdade”. A medida da liberdade entra na definição de homem. Que existam as possibilidades objetivas de não se morrer de fome e que mesmo assim, se morra de fome, é algo importante, ao que parece. Mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, nesse sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital dos meios concretos que realizam essa vontade (1978, p. 47, grifos no original).

É preciso lutar para que um número maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico, artístico, de tal forma que esse saber torne uma mediação para a construção de uma educação que vá além das ideias neoliberais apregoadas nas políticas educacionais mundiais. Nesse sentido, não podemos abrir mão da escola como instituição voltada para a educação, na concepção pedagógica esboçada por Saviani (2003), a qual procura:

[...] fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, que concorre para o desenvolvimento em geral. A escola, é pois, compreendida a partir do desenvolvimento histórico da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, a uma sociedade socialista. É dessa forma que se articula a concepção socialista com a concepção pedagógica histórico-crítica, ambas fundadas no mesmo conceito geral de realidade, que envolva a compreensão da realidade humana como sendo construída pelos próprios homens, a partir do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do tempo (p. 103).

Duarte (2006) também afirma que é preciso evitar a dissolução das diferenças entre educação escolar e educação do cotidiano. Entendemos que a educação vai muito além da escola, como mencionado neste trabalho, e que ela se encontra em diferentes espaços. Entretanto, nem por isso elas são semelhantes, visto que a escola não pode abrir mão de sua tarefa de transmissão de conhecimento objetivo e sistematizado e o “acesso a verdade”, como afirma Saviani (2003):

[...] Enquanto a burguesia era revolucionária, ela tinha interesse na verdade. Quando passa a ser conservadora, a verdade então a incomoda, choca-se com seus interesses. Isso ocorre porque a verdade histórica evidencia a necessidade das transformações, as quais, para a classe dominante – uma vez consolidada no poder –, não são interessantes; ela tem interesse na perpetuação da ordem existente. A ambigüidade que atravessa essa questão escolar hoje é marcada por essa situação social (p. 100).

Não se pode também secundarizar o trabalho do professor de transmissão do saber socialmente produzido e valorizado, pois o que tem acontecido é uma contradição, ao mesmo tempo em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade do capital, instaurou-se na própria concepção do professor a ideia de que ele é apenas um mediador do processo de ensino-aprendizagem, ou, como mencionamos durante toda a construção deste trabalho, que basta gostar de crianças, ter amor, para trabalhar na EI. Essa questão se justifica porque, como afirma Saviani (2003):

socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão de classes. Ora, considerando que o saber é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes (p. 99).

Outra situação tão em voga nos discursos das políticas educacionais nos diferentes níveis de ensino e por nós constatada, durante a pesquisa empírica, é a questão de que tem que se partir do aluno. Duarte (2006) observa que esse discurso não é nada mais, nada menos que aceitar, sem questionamentos, o cotidiano alienado, fetichizado dos indivíduos, ou seja, é adequar a educação ao processo de sobrevivência do capital. Isso não

significa dizer que a educação escolar não deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, autonomia, liberdade, expressão de pensamento. O que discordamos é o fato de que a criança aprende sozinha, sem interferência do professor, o que não significa também que o professor, ao ensinar, cerceia o desenvolvimento da criatividade.

Uma pedagogia que se articula com a luta política precisa, como afirma Duarte (2006), construir um referencial de base, no qual os educadores se rebelem contra essa forma de alienação e contra os desdobramentos fetichizados da sociedade contemporânea, caso contrário, essas tentativas de mudanças não passarão de voluntarismo ingênuo, correndo o risco de servir, sem saber, nem desejar, à legitimação de políticas educacionais alinhadas com o projeto político neoliberal e com o universo pós-moderno.

Essa pedagogia não é construída como resultado de um processo exclusivamente teórico, nem com ênfase na tão propalada prática, mas é, como afirma Gramsci (1978):

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e a prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico, que tem a sua fase elementar no senso de “distinção”, de “separação”, de independência apenas instintiva, e progride até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária (p. 21, grifos no original).

Sem dúvida, é preciso olhar para o interior das escolas em relação à prática, no sentido marxiano da palavra. É a articulação da questão educacional com a educação política, ou seja, é a construção de uma pedagogia historicizadora – histórico-crítica –, visto que não é possível mudar a escola sem mudar essa formação do capital, como afirma Gramsci (1978):

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontra

elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista [...] (1978, p. 12).

Essa questão da formação da consciência está relacionada também à formação dos intelectuais apontada por Gramsci, relação entre senso comum e consciência filosófica.

A crítica à alienação e às diferentes faces fetichizadas do trabalho realizado nas instituições de EI poderá avançar, se articulada também a movimentos coletivos organizados, voltados para a implementação de mudanças radicais na estrutura política e econômica da sociedade do capital. Dessa forma, que o ato de ensinar se constituirá num ato político consciente, num ato político provocativo, realizado por cada professor, com a insistência de uma ação responsável e deliberada dos professores desde a EI.

Concordamos com Arce (2009) quando afirma que o discurso que predominou nas políticas para a EI foi o do trabalho voluntário na atuação com as crianças menores de cinco anos. Esse discurso contribuiu para caracterizar também a não-profissionalização de quem trabalha com essa faixa etária. Segundo essa autora, a profissional da EI é quem:

[...] ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), tenha precisão, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido (ARCE, 2009, p. 181).

Kishimoto (1999), pesquisadora desta etapa de educação, também oferece argumentos para a análise desta situação de extremo que povoa a EI desde o século passado. Segundo ela:

O imaginário popular e até dos meios oficiais pouco afeitos às reflexões sobre a criança e a Educação Infantil referendam, ainda, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos basta ser “mocinha, bonita, alegre e que goste de crianças”, e a idéia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos. [...] É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares, o que demonstra o desconhecimento da natureza humana e de sua complexidade, [...]. A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam (KISHIMOTO, p. 74-75).

Faz-se necessário definir com clareza a nomenclatura a ser utilizada para designar quem atua na área da EI, além de definir seu espaço na sociedade e

consequentemente seu papel, função e os limites de atuação. Nesse sentido, quando frisamos a necessidade de as trabalhadoras se assumirem como professoras, ensinando as crianças, estamos enfatizando a necessidade de elas organizarem sistematicamente o processo ensino-aprendizagem, contemplando de forma intencional o conhecimento científico, artístico, cultural, filosófico, pois, “o ensino em EI não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos imiscuído às interpretações, no mínimo preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola” (ARCE, 2007, p. 7). Claro que isso se dará conforme a seleção do que seja relevante ensinar às crianças na EI. Este trabalho deve se pautar no ato intencional dirigido, levando em conta as condições psicológicas das crianças pequenas que requerem modos cuidadosos e adequados para esse ensino, como por exemplo, o próprio planejamento, que deve se vincular a diferentes possibilidades de aprendizagens, de ordem relacional, afetiva, cognitiva, expressiva, artística, isto é, um planejamento comprometido com a socialização do patrimônio cultural-humano e a serviço do desenvolvimento histórico-cultural das crianças menores de cinco anos. Como afirma Arce (2007):

Obviamente que a transmissão desse saber erudito se adequará à especificidade da faixa etária com a qual se trabalha. Não se procurará ensinar equações de segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas a bebês de 4 meses. Queremos, apenas, reiterar a importância do ato de transmitir cultura sistematizada. [...] Colocar o ensino como eixo articulador do trabalho pedagógico na educação de crianças menores de seis anos significa afirmar que a instituição de Educação Infantil é uma escola, e isso não é algo perverso. As crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo (p. 34).

Uma discussão realizada por Machado (1991), questionando se “Pré-escola é ou não é escola: a busca de um caminho”, deu o “pontapé” inicial para reafirmar o caráter educativo das instituições de EI e a necessidade de dar maior racionalidade e articulação ao trabalho desenvolvido nessas instituições. Entendemos que esses debates não podem ficar polarizados entre o “cuidar”, “educar”, “ensinar”; não significa também que o objetivo dessa etapa de educação seja ensinar sob um modelo escolarizante, e sim educar as crianças pequenas. É preciso entender que a EI tem uma “intencionalidade educativa” diferente das escolas de EF, tal como elas se configuram, e, por esse motivo, não se justifica negar qualquer intencionalidade escolar. Ao desvincularmos a EI do ato de “ensinar” estamos

interferindo na concepção de trabalho docente e no papel das professoras nessa etapa de educação, que não veem o ensino como dimensão de seu trabalho, como presenciamos durante a pesquisa. Dessa forma, concordamos com Raupp (2008) ao afirmar que:

Esta desvinculação remete para uma série de inquietações, entre elas, a especificidade do professor de Educação Infantil. Se Educação Infantil não é escola, não há ensino, não há conteúdo, logo, não há o que ensinar, e desse modo a função do professor, que é ensinar, se esvai. É uma tendência que, ao retirar o ensino da Educação Infantil, legitima a desintelectualização docente, uma vez que não é mais preciso ensinar. [...] esta tendência, apesar de ser sedutora e eficaz, contraditoriamente, refere-se a uma especificidade da área que retira o ensino da Educação Infantil e desse modo secundariza o ofício do professor que é ensinar. A sua função passa a limitar-se à observação, à organização de espaços pedagógicos, ao acompanhamento dos interesses da criança (p. 18).

Diante dessas reflexões, é urgente a necessidade de se resgatar o ato de “ensinar” na EI. A trabalhadora/professora dessa etapa de educação não pode se abster de seu papel de ensinar às gerações mais jovens, visto que é essencial que as crianças aprendam práticas e condutas que só serão apreendidas se tiver um adulto para lhes ensinar. Com medo das práticas escolarizantes, deixa-se de falar da importância da aprendizagem para as crianças menores de cinco anos. Partimos do pressuposto de que o professor tem papel fundamental na aprendizagem das crianças, para isso, é essencial o planejamento de situações ou o uso de materiais diversificados no contexto do trabalho, como já enfatizamos. Essa concepção está articulada a outras que abordamos anteriormente. Primeiro: a infância e a criança têm caráter histórico e determinações sociais, isto é, não existem em si, descoladas do mundo social; segundo, o trabalho docente se efetiva quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano. Dessa forma, essa essência humana é dependente da atividade histórica dos seres humanos. É por isso que valorizamos a necessidade de o professor entender a criança, com o alerta da não-centralização no subjetivismo, seja de maneira pedagógica, psicológica ou epistemológica. Também valorizamos a interação entre a criança e outros seres humanos como um importante componente do processo educativo, desde que, porém, os pressupostos apontados por Arce (2004) estejam presentes, tais como: a valorização da transmissão de experiência e de conhecimento; o valor do adulto nesse processo, especialmente do professor; a ideia de interação com a cultura universal do gênero humano que vem sendo produzida ao longo do processo histórico.

Essa concepção pode ser estranha para muitos professores, formandos ou formadores, visto que a difusão das ideias, em nome de concepções renovadas de criança, infância, EI, estigmatizam o ensino, como já abordamos, vinculando-o à pedagogia tradicional e aproximando-o do significado de inculcação de conteúdos mecânicos na mente dos alunos e aqui ainda é mais compreensível esta reação, pois se trata de crianças menores de cinco anos.

Não adianta pensar em uma educação ideal nos moldes formatais do capital e nem em nobres utopias educacionais, as quais são formuladas do ponto de vista do capital e objetivam reconciliar com as determinações deste. Esta educação tem sentido amplo, como mencionamos no início deste trabalho. Para Mészáros (2005) só o acesso a escola não é suficiente para tirar as pessoas da sombra do esquecimento social, as quais só são reconhecidas nos quadros estatísticos, pois o que está em jogo não é apenas a modificação política da escola, e sim a reprodução da estrutura de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo em que diferentes concepções fetichizadas contribuem para que a classe dominante imponha uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem alienado.

É preciso construir uma educação que contribua com as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais, uma educação que tenha a função de transformar o trabalhador em agente político, que pense para além das concepções fetichizadas de mundo, de sociedade, de infância, de criança, de família. Essa educação deve lutar radicalmente pela transformação do atual modelo de EI e desse modelo econômico e político hegemônico do capital. Como afirma Mészáros (2005):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...] (p. 35).

Se continuarmos com essas concepções apontadas pelo autor e ao longo do trabalho, a educação, ao invés de ser uma alavanca contra a alienação, torna-se um instrumento da sociedade capitalista, uma peça do processo de acumulação do capital, reproduzindo o sistema de classe como se este não fosse histórico, ou seja, cristaliza-se a

idéia de que, a formatação do capital é uma formação social e natural, que independe da vontade dos homens, sendo assim, eterna e absoluta. Entendê-la assim seria a descaracterização das múltiplas determinações de todo e qualquer processo histórico, dentre eles o educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhadoras dos Cemei de Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu, passam horas de seu dia, ao longo de sucessivos anos letivos, em companhia das crianças a quem devem educar. São trabalhadoras em diferentes espaços, com histórias, sentimentos e vivências que também se assemelham e diferenciam. Estas criam soluções diversas, frente aos impasses e dificuldades que o trabalho com crianças menores de cinco anos lhes impõe. Elas que, generosamente, partilharam comigo de seu cotidiano e de suas concepções de mundo, de educação, de infância, de criança, de política, as quais, muitas vezes, eram relatadas nos depoimentos com palavras cheias de reticências, palavras não ditas, mas sentidas, subentendidas, com poucas afirmações diretas. Enfim, foi possível aprender e apreender diferentes questões nesse cotidiano. Para o desenvolvimento deste trabalho, contamos com a cooperação das pessoas envolvidas nessa etapa de educação, tanto de forma direta como indireta que, na maioria das vezes, nos receberam de maneira tranquila dando-nos oportunidades para nossa atuação como pesquisadora.

Se a princípio, este trabalho teve como objetivo compreender como era constituída a identidade política das trabalhadoras, perpassando pela divisão do trabalho existente nas instituições de EI, entre o trabalho de quem “educa” e de quem “cuida”, ao final do percurso empírico e teórico, junto a essas trabalhadoras e de seus trabalhos, posso afirmar que a identidade política é mais uma face das muitas outras que se realizam nas instituições de EI e que se integram à prática do trabalho docente. Ficou patente, ao longo das investigações, que essas práticas, de forma contraditória, são influenciadas, pelo movimento de fetichismo da infância, da família, da sociedade, da educação, de política.

Entretanto, essas situações, que muitas vezes se encontravam opacas e, sendo nosso compromisso, como pesquisadora, desopacisar essa realidade, pudemos incomodar as trabalhadoras ora citadas, porém, nosso objetivo é, no limite, propor a construção e compreensão da realidade. E essa compreensão se dá mediante relações contraditórias, de conflitos, de negação, e isso não é tarefa fácil, visto que há uma distinção entre a aparência das coisas e como elas são na realidade.

A pesquisa teve como referência a opção teórico-metológica marxiana. Como as trabalhadoras e a questão da infância estão inseridas em uma determinada sociedade, para entender esta sociedade fomos a Marx. Sendo assim, buscamos também o conceito de

trabalho em Marx e sua configuração na sociedade capitalista. Considerando o trabalho como elemento crucial para a humanidade, procuramos compreender a relação educação, sociedade e trabalho. Para tanto, fez-se necessário compreendermos dois elementos distintos, mas que se confluem: a alienação como estranhamento e velamento da realidade e o fetichismo da mercadoria.

Para que o trabalho realizado com crianças menores de cinco anos atenda, de fato, o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, que pretenda ser efetivamente humanizada, promotora do máximo de desenvolvimento da criança, é preciso se direcionar na contramão da concepção que naturaliza a infância. Faz-se necessário compreender a EI no processo histórico e social de formação de seres humanos e dessa forma, o profissional que atua nessas instituições deve ser aquele que promova o desenvolvimento e aprendizagem da criança, cuja prática profissional esteja vinculada ao estudo, que possua conhecimento teórico e prático, enfim, um profissional responsável pela formação institucional da criança desde a mais tenra idade, pois entendemos que esse profissional juntamente com outros adultos que povoam a vida da criança são os responsáveis para a completude de seu nascimento biológico e do seu mundo social.

Defendemos os espaços das instituições de EI como *lócus* de um trabalho pedagógico sistematicamente ancorado no domínio da ciência, independente da idade daqueles que atendem. Deve ser também um espaço privilegiado e ímpar para a promoção das apropriações por todos os indivíduos do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens, visto que, nos limites impostos por uma sociedade de classes, este patrimônio não foi distribuído de maneira equitativa e justa entre seus produtores e, como afirma Kuhlmann Jr. (1998), a história das instituições pré-escolares revela que estas destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é o que precisa ser superado.

Durante todo processo dessa pesquisa, evidenciamos a necessidade e a possibilidade da existência de escolas de EI adequadamente preparadas para educar crianças. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de a trabalhadora, que atua nessa etapa de educação, se assumir como professora, isto é, como profissional do ensino, o que requer conhecimentos profundos e sólidos a respeito da especificidade de cada etapa de desenvolvimento da criança. Sendo assim, essa concepção se distancia dos ideários que

fetichizam a existência de crianças pequenas, imbuídas de supostas características autônomas, em relação aos processos interpessoais e interpissíquicos a elas dirigidos.

Outro ideário que se destacou também, durante a pesquisa, é o de que basta ter amor e gostar de crianças para atuar nas instituições de EI, ou que bastam ações espontâneas, fortuitas e causais que meramente reproduzem, no âmbito da EI, ações empreendidas no âmbito familiar doméstico. Esses ideários fetichistas pouco ou nada contribuem para a consolidação de ações educativas em instituições que pretendam efetivar aquilo que deveria ser o trabalho com crianças menores de cinco anos. Essas concepções fetichizadas pautam-se nos ideários de criança, infância, ensino, função do professor de EI que reportam a um universo no campo educacional ligado à teoria construtivista. Podemos enumerar: ênfase à premissa como a do protagonismo das crianças no processo de aquisição do conhecimento; o caráter não diretivo do trabalho do professor; ênfase no trabalho educativo considerando o conhecimento infantil como parâmetro; centro na empiria cotidiana como foco do trabalho do professor; a concepção de um adulto capaz de compreender, respeitar e deixar-se guiar pelo universo infantil.

Na maioria das vezes, as profissionais pesquisadas nem sempre tinham consciência dessas concepções presentes neste ou naquele conceito. Também integram esse cenário documentos do MEC – RCNEI – como fonte de elaboração dos currículos e projetos de todas as instituições pesquisadas como utilização das concepções presentes nesses documentos. São ideias escolanovistas revigoradas e revitalizadas que se difundiram mediante as novas correntes ligadas à teoria acima citada. Sem se darem conta disso, essas profissionais endossavam propostas pedagógicas, assentadas numa concepção liberal e burguesa de sociedade e de criança, conforme afirma Duarte (2004). Muitas vezes, essas trabalhadoras não percebiam o quanto essas concepções contribuíam e contribuem para manter a ideologia vigente, ficando a mercê das teorias que naturalizam os fenômenos humanos, inclusive a forma de lidar com crianças pequenas.

A religiosidade certamente também foi um componente presente na fala das trabalhadoras. Elas manifestam em suas falas um ideal de bondade, caridade, amor ao próximo. Muitas das trabalhadoras definiram a função da EI como uma questão humanitária, enfatizando a dimensão de missão, vocação, contida em suas posturas. Continham ainda em suas definições, estereótipos sobre professoras primárias – formulados

no século XIX e tratados no decorrer deste estudo – e insuficiência da teoria na formação, destacando qualidades como inatas, independentes dos métodos, cursos de graduação e de aperfeiçoamento. Grande parte das entrevistadas estabelecia conexão imediata entre maternidade e docência, utilizando a metáfora bastante conhecida da “tia” e da “segunda mãe”, por isso, percebíamos que nem sempre viam especificidades em seus trabalhos ou se identificavam como professoras.

Se o envolvimento, o amor, o sentimento é considerado como fundamental no processo pedagógico, então o processo de formação significa o aprimoramento ou o desabrochar das características intrínsecas desse processo. Poucas foram as entrevistadas que apontaram a teoria como significativa e capaz de ajudar na apreensão da realidade. A dimensão intelectual do trabalho docente ficou bastante apagada nas falas das trabalhadoras. Pouco se falou em aprendizagem, métodos, objetivos, conteúdos utilizados em sala de aula, de leituras ou saberes intelectuais, ou melhor, a maioria não apontou sustentação teórica para analisar a realidade, pensar a prática, o que foi apontado como significativo foi o tempo de experiência prática e o apoio dos colegas.

Somente 13,2% das trabalhadoras enfatizaram a necessidade da leitura e das teorias para a estruturação das práticas pedagógicas, fundamentadas na necessidade de organizar seus trabalhos na EI de forma a respeitar os ritmos e etapas próprias das crianças. Percebemos que suas concepções se assentavam nas ideias de que cada um tem processos interiores próprios com ritmos próprios, sobre os quais seria prejudicial qualquer intervenção, para além do estímulo e da disponibilização de materiais e informações. Essa concepção revela marcas das ideias de uma criança que desabrocha em etapas de desenvolvimento sucessivas – uma delas até citou as etapas e hipóteses de escrita definidas por Emília Ferreiro (1986, 1990) no processo de alfabetização – e naturais, como uma planta que se cultiva e desabrocha. Ideia essa bastante difundida pela psicologia do desenvolvimento desde o início do século e que embasa as diferentes propostas de alfabetização.

Entretanto, observamos que somente 4,4% das entrevistadas foram coerentes com a concepção de que se faz necessário sólido embasamento teórico para o desenvolvimento de um trabalho consistente na EI. Diferentemente de outras colegas da instituição, estas pareciam ter uma concepção diferente de criança, construída,

possivelmente, com base nas leituras por elas realizadas. Suas percepções de criança incluíam dimensões sociais, emocionais, físicas e ainda estavam carregadas de afetividade e compromisso. Essas profissionais combinavam, de forma bastante complexa, uma dimensão intelectual do trabalho docente com o envolvimento afetivo e uma atenção integral a seus alunos, mas como seres humanos inteiros. Enfatizaram a necessidade da percepção do outro, a relação com as pessoas, principalmente seus pares – agentes educativas –. Ao responderem sobre as características e funções de uma educadora na instituição de EI, hesitaram, pediram para que repetisse a pergunta, pensaram e afirmaram que, em primeiro lugar, é a formação teórica, depois enfatizaram a sensibilidade, afeição, mas sem deixar de enfatizar novamente a necessidade do conhecimento. Dessa forma, tanto o intelecto quanto a afetividade, mostraram-se fundamentais em seus trabalhos. A emoção, vínculo afetivo, prazer; estariam de um lado e desempenho intelectual de outro. Entretanto, esses sentimentos estavam concatenados num mesmo processo humano e denso.

Outra situação que se destacou em todas as instituições pesquisadas foi a contradição vivida pelas profissionais: ao mesmo tempo em que pareciam preocupar-se com as crianças fora da instituição, muitas culpavam as famílias, especialmente as mães por desleixo, pouco caso ou desatenção, desde permitir que uma criança febril fosse à instituição, até por não trocar fraldas dos menores, não tratar de algum ferimento. Uma das questões mais debatidas pelas trabalhadoras é o caso de mães que não trabalham fora e querem deixar as crianças na instituição, esquecendo-se de que é de total direito da criança essa vaga na instituição e não da mãe trabalhadora. Percebemos reprodução de estereótipos bastante divulgados nas escolas públicas brasileiras e na própria história da EI em que as mães veem a creche apenas como depósito de crianças. Muitas professoras enfatizaram a existência de uma confusão por parte das famílias quanto ao papel da creche e das professoras e agentes educativas.

Outra questão que se manifestou durante a pesquisa e as observações é a visão dominante de que a creche atende apenas filhos de trabalhadoras e trabalhadores com ocupações “manuais não especializadas” ou de “baixo prestígio social”. Todos os exemplos citados nas entrevistas referiam-se a crianças muito pobres e que por isso dependiam de mais “cuidado”, de uma boa alimentação e envolvimento. Assim, suas posturas, muitas vezes, tinham um tom de filantropia, ligando essa situação à necessidade de incapacidade

das famílias. A questão moral no que tangia ao “cuidado” e responsabilidade com os filhos foi central em muitas falas das trabalhadoras. Dessa forma, nem sempre o cuidado aparecia como direito universal de toda criança atendida na instituição – pobre ou não – com famílias estruturadas ou não, mas como uma necessidade ligada ao tipo de clientela que elas recebiam. Poucas trabalhadoras expressavam visão positiva das crianças, confiando em suas capacidades de aprendizagem, qualificando-as de curiosas, espertas, interessadas, esforçadas e capazes.

Percebemos, durante as observações, a evidência das concepções de criança e infância das professoras. A dimensão cognitiva se fez pouco presente como eixo orientador de suas atividades. Observamos também que grande parte do tempo as crianças ficam sem atividades sistematizadas e o lúdico e a brincadeira espontânea era a principal atividade. Determinadas trabalhadoras consideravam as crianças em seus sentimentos, valores morais, histórias extra-classe. Demonstravam responsáveis pelo desenvolvimento das crianças quanto aos relacionamentos, boas maneiras, aos valores morais, à saúde e ao bem estar físico. Além disso, demonstravam que conheciam individualmente cada criança: sabia seus nomes, apelidos, se chegavam mais cedo ou não, se costumavam envolver nas brincadeiras, se eram briguentas ou birrentas, se eram dóceis, se eram lentas. Também conheciam e procuravam levar em consideração aspectos relacionados à família, como por exemplo, se os pais haviam se separado e a criança se mostrava agressiva. Percebemos, em diferentes momentos, e em todas as instituições pesquisadas, que as trabalhadoras utilizavam diferentes oportunidades para falar sobre temas ligados à saúde e a valores morais, discriminação socioeconômica, aproveitando sempre as conversas, brincadeiras e avançando ou não, de acordo com o grau de maturidade e curiosidade manifestos por elas. Tivemos a oportunidade de confirmar essas situações que mostravam, mais uma vez, a marca da concepção de criança, de infância e de educação exposta por elas nas entrevistas.

A disciplina nas turmas e a organização do trabalho estavam intensamente imbricadas na concepção de crianças em que elas acreditavam. A preocupação com a formação moral era constante, seja no respeito aos colegas e às professoras, seja na formação de hábitos e no cumprimento da rotina de horários e deveres. Em determinadas instituições presenciamos até “clima pesado” e repressor ao comportamento das crianças, como por exemplo, de ficar sem roupas frente ao colega do sexo oposto; porém,

presenciamos também formas de trabalhar o controle e a disciplina conduzindo as crianças ao autocontrole, fundamentado-se no interesse e motivação, mais do que no medo e na punição.

Outra concepção fetichizada que apreendemos durante a pesquisa foi a valorização do conhecimento cotidiano. Acredita-se que o ensino está vinculado ao cotidiano, que a criança aprende e se interessa por um conteúdo que possa “aplicar” fora da instituição, em sua casa, em sua rotina. Essa concepção nos preocupa, visto que muitas crianças não se interessam por determinados assuntos por ignorarem sua existência. Nessa lógica, estas ficam expropriadas da aquisição de tais conhecimentos. Percebemos que esta situação leva a uma fragilidade do ensino, principalmente nas instituições públicas de EI, uma vez que as crianças passam a maior parte de seu tempo nessas instituições e em grande parte ficam envolvidas com brincadeiras sem intervenção da educadora.

Observamos que em determinadas situações as práticas fetichizadas do trabalho educativo continuam com o modelo assistencialista, as crianças ficam soltas, livres e a instituição acaba tornando mais um espaço de lazer e de ocupação do tempo do que um espaço propriamente destinado ao ensino. Essa problemática contribui para a constituição de outra: a secundarização do trabalho da professora, visto que, se o ensino e a aprendizagem estão desvinculados da EI e a criança é acompanhada conforme seu interesse, priorizando a observação e a organização do espaço, qual é então a função da trabalhadora nessa etapa de educação? Há uma ideia que, tem atravessado tempos e conformado com os modelos de atendimento em instituições de EI, principalmente as públicas e filantrópicas, que é aquela de que pouco se pode fazer pelas/com as crianças pequenas.

Em suma, as concepções fetichizadas de criança, de infância, de educação, de EI, de política, deixam muitas das trabalhadoras atadas a um padrão prévio: o feminino da dedicação e da boa relação com as crianças, visto que, somente uma das entrevistadas afirmou o desejo de se afastar da EI. Entretanto, nenhuma mencionou desejo de afastar do magistério, levando em consideração as ideias fetichizadas, as prescrições de boa professora para a EI, as ideias de cuidado e de maternagem, parece mesmo difícil para a trabalhadora admitir o sentimento de raiva, falta de paciência com as crianças, desapego

pelo magistério, uma vez que isso pode colocar em xeque sua identidade profissional e até sua feminilidade.

Fazendo um paralelo entre as instituições das cidades pesquisadas, percebemos um certo romantismo nas falas das profissionais, ao falar como foi sua escolha profissional para a EI. Também apareceram várias concepções idealizadas, como, por exemplo, a continuidade dos estudos, à aposentadoria, a permanência nessa etapa de educação. Poucas também foram as professoras e agentes educativas que mencionaram as necessidades materiais como motivadoras de suas escolhas pelo magistério, pois os salários que recebem são bastantes reduzidos. Entretanto, a maioria falou em dom natural, desejo de lidar com crianças, de ser professora, que vinham desde a infância. Independente da veracidade nas falas em optar pela carreira devido a ideais ou injunções materiais, parece que as concepções fetichizadas apresentam a vocação e a relação com o trabalho docente como parte de uma relação pessoal, como se fossem da essência humana, isto é, pressupõe que a experiência corporal existe fora das relações sociais e históricas. Marx (2000) ao discutir sobre a essência humana afirma que “Essência humana não é algo abstrato, interior de cada indivíduo isolado. É, em sua realidade o conjunto das relações sociais” (p. 101). Segundo os depoimentos das entrevistadas, parece que certos domínios da vida estão associados diretamente à natureza, à ação humana, à história e às relações sociais. Percebe-se no ideário das profissionais entrevistadas que as características aceitas socialmente pela sociedade, da professora primária e especialmente da EI ideal, resumem em ser carinhosa, dedicada, capaz de empatia com as crianças, amorosa. Essas questões contribuem para esse “modelo ideal” internalizado nas prescrições das trabalhadoras. Essas prescrições são absorvidas ao longo da vida, mediante relações familiares e sociais, no processo de formação como professoras, nos cursos de aperfeiçoamento frequentados, seja na prática profissional, conversando com colegas ou trocando experiência. Isto é, há indicativos de que esse modelo correspondente a infância moderna, de professora de EI se perpetua e se reconfigura na sociedade.

É preciso atentar nas maneiras, às vezes sutis, pelas quais a ideologia, presente nas mais diferentes faces do trabalho realizado pelas trabalhadoras da EI e nos mais diferentes níveis de ensino, se esconde atrás de concepções com forte apelo sedutor,

decorrente das ideias impregnadas de uma concepção de homem, sociedade, infância, criança, compondo, assim, uma visão hegemônica entre as trabalhadoras.

Faz-se necessário que a trabalhadora da EI questione e repense sua atuação para construir e transformar o seu saber-fazer docente pela cultura incessante da investigação, continuamente implementadora do processo de construção de sua identidade profissional, face às novas demandas da sociedade em evolução. Assim sendo, o trabalho desta profissional se constrói permanentemente e no compasso da evolução da própria significação social da profissão, entremeado por revisões de seus significados sociais, do papel que cada profissional confere ao seu trabalho diário, contextualizado por sua história de vida – com suas concepções de mundo, de vida, de educação, de representação, de posturas –, e mais, do relacionamento interativo com outros trabalhadores dentro e fora da instituição educativa.

É preciso articular a educação com as forças objetivas e subjetivas de alienação que imperam na sociedade do capital, o que não é tarefa fácil, como afirma Marx (1978), pelo fato de que as relações sociais aparecem aos indivíduos como se fossem relações entre as coisas. As concepções fetichizadas fazem com que as trabalhadoras, tanto em seu cotidiano, quanto no espaço de trabalho e em seu pensamento, não percebam que essas são produtos históricos da ação do homem, assumindo, desta forma, aparências de fenômenos da natureza, como, por exemplo, é natural que a mulher trabalhe na EI, pois ela é naturalmente meiga, carinhosa; é natural que as trabalhadoras dividam seus trabalhos, pois quem tem formação superior tem que lidar com as situações intelectuais e quem não tem lida com questões “menores” – braçais, relacionadas ao corpo –; é natural que essas trabalhadoras que atuam com crianças pequenas tenham seus salários menores, visto que basta amar e gostar de crianças para atuar na EI; é natural que a professora seja a “tia” e não domine a teoria, pois a maioria das tarefas se aprende na prática, além do que é preciso que ela saiba negociar com as crianças, pois o que se oferece a elas não é o conhecimento objetivo, mas as múltiplas formas de comunicação que devem emergir numa relação dialógica; é natural que a criança aprenda na interação com o ambiente.

Estamos, pois, diante do processo de naturalização das relações sociais que, nessa formatação social, invade o pensamento dos indivíduos pertencentes a essa sociedade. Percebemos, nessa pesquisa, que a reprodução ideológica do fetichismo se

realiza mediante muitas formas de naturalização dos fenômenos humanos, os quais são encarados como naturais e essa naturalização, na maioria das vezes, não ocorre na aparência, mas, mediante inúmeros subterfúgios, como já citados, o que dificulta bastante a análise crítica.

Entendemos que a possibilidade de participação política de resistência varia conforme as condições históricas em que se situa, o que possibilita a retomada da reflexão realizada por Marx, que sintetiza essa situação: “A união entre capitalista é habitual e eficiente, ao passo que a união entre os trabalhadores é proibida e traz-lhes as penosas conseqüências. [...] Daí a intensidade da concorrência entre os trabalhadores” (1993, p. 101). O que significa dizer que as trabalhadoras reproduzem em seu trabalho a mesma forma de organização societal que lhes é oferecida. Vivemos em um momento histórico de modo de produção que tem fragilizado potencialmente os trabalhadores de se indignarem. Entretanto, é preciso recusar a teoria da impotência, visto que a classe trabalhadora é agente de mudanças. É real a dificuldade de vislumbrar isso, mas é preciso fazer o exercício político da contraposição e entendermos que o primeiro exercício se dá por meio da internalização de que é preciso romper com a lógica do capital, como afirma Mészáros (2005).

Concordamos com Marx (2008) quando ele afirma que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (p. 17). Entretanto, entendemos também que são os homens que fazem essas condições, podendo mudar essas bases de vida material. Como ele mesmo afirma, não basta refletir, é preciso da práxis – “os filósofos só interpretam o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é transformá-lo” (XI Teses sobre Fierbach). A ciência e a filosofia são possibilidades para transformação da vida. Para tanto, é preciso entender que as políticas para formação do trabalhador docente têm contribuído para perpetuar com os interesses dessa formação societal predominante e não com os interesses da classe trabalhadora. É preciso romper com a formação e o trabalho do professor sob a lógica de mercado. Nesse sentido, concordamos com as formulações da ANFOPE, que afirma que “a base da identidade profissional do educador é a docência”, o trabalho de ensinar é o princípio formativo do professor e este deve ser feito em universidades que, em princípio, tem seu

status, ou pelo menos deveria ter, de independência à submissão das organizações do mercado, onde também se prima pela relação ensino, pesquisa e extensão. Assim, postulamos uma pedagogia que considere a teoria na qual a formação do indivíduo seja concebida enquanto um processo essencialmente histórico e social. Defendemos a necessidade da constituição de um campo de estudos e pesquisas da formação teórica, que sintetize os múltiplos aspectos do processo de formação, incorporando a contribuição das várias ciências, tendo como princípio a análise crítica da concepção do homem, como ser histórico, do mundo, da sociedade, da educação e dos diferentes ideários fetichistas da sociedade do capital.

Analisando os resultados da pesquisa empírica e as muitas faces do trabalho que se realiza na EI, estas indicam que é preciso avaliar, acompanhar e propor mudanças nos currículos para o curso de pedagogia, pois entendemos que este curso é o *locus* da formação de trabalhadores para atuarem na EI. Em relação à EI, defendemos a inclusão de disciplinas que se referem à especificidade das crianças menores de cinco anos. Entretanto, esses debates não podem se atrelar somente a essas disciplinas, mas também a outras que devem garantir abordagens a respeito das teorias sobre esta etapa da educação. Destarte, é imprescindível que o curso de pedagogia desenvolva também estudos com formação teórica-metodológica sólida sobre o EF, e sobre outros campos de atuação, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, os portadores de necessidades especiais, a educação do campo. E, para isso, é preciso de formação teórica sólida e profunda, como já mencionamos em vários momentos deste trabalho, visto que é só mediante essa fundamentação sólida que o trabalhador será capaz de transformar a realidade. Para tal, faz-se necessário compreendê-la, ter capacidade e análise crítica e teorização da realidade. E, ao contrário do que se afirma, que o curso de pedagogia tem muita teoria, acreditamos que um dos problemas desse curso e de outros cursos de formação de professores é justamente a falta de uma teoria sólida. E isso foi constatado nos próprios depoimentos dos sujeitos pesquisados.

Acreditamos que a finalidade precípua do trabalho docente do professor é formar cada indivíduo singular à humanidade construída historicamente, a transmissão da cultura historicamente acumulada e não conformadores de alunos a conhecimentos fragmentados, apostilados, fotocopiados e perdidos em meio a imagens sem significados.

Ao capital não interessa a expansão do conhecimento a todos, pois isto é uma ameaça a ele, como já abordamos neste trabalho. Precisamos ir à defesa de outra formação, de outro trabalhador. O trabalho educativo, como formação humana, como produção da existência de humanidade não pode ser alienado. Como afirma Mészáros (2005), o trabalho educativo deve considerar a sociedade, tendo como referência o ser humano. Exige, assim, a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem sido o individualismo, o lucro e a competição. A função da educação para este autor é transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Deve ser uma educação que luta por uma transformação radical desse modelo de sociedade econômico e político hegemônico, e essa transformação se dá por diferentes mediações que se relacionam de modo objetivo e subjetivo no trabalho. Entendemos que uma das conseqüências da desvalorização do trabalho do professor em uma sociedade do capital – o que vai além da sociedade capitalista, visto que nas sociedades feudais o desprestígio desse trabalhador também era acentuado – se dá porque continua existindo a divisão hierárquica do trabalho. Dessa forma, as condições do trabalhador docente estão submetidas a essa organização societal; não se privilegia, portanto, a formação de homem completo –omnilateral –. Nessa formatação social do capital, o objetivo é formar o homem unilateral, formar para o mercado, e essa contradição faz parte da alienação do trabalho e de outros desdobramentos, como o fetiche.

Aí está o desafio a ser enfrentado; não se faz mudanças na sociedade por meio de mudanças educacionais reconciliadas com o ponto de vista do capital. Para Mészáros (2005), isso implicaria abandonar de uma só vez, consciente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Procurar reformas sistêmicas nessa estrutura societal é contradição em termos, por isso faz-se necessário compreendermos que o capital não tem reformas, visto que sua natureza é reguladora, sistêmica, incontrolável, incorrigível, daí por que precisamos romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. Segundo este autor, “o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). Nesse sentido, é preciso persistir, de modo planejado e consistente, numa estratégia de rompimento dessa forma societal exercida. É preciso, pois, lutar com todos os meios disponíveis e como afirma o autor acima

citado, com todos os meios ainda a ser inventados e que tenham o mesmo espírito. Cair na tentativa de reparos das políticas reformistas significa permanecer aprisionado no círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido pela lógica do capital, visto que as mazelas do capital não podem sequer ser observadas superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidas sem que se faça referência ao sistema como um todo, visto que este se produz e reproduz constantemente. Dessa forma faz-se necessário um posicionamento teoricamente fundamentado perante às possibilidades existentes na realidade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

Obras de referência

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1999.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Elementos mediadores e significados da docência em educação infantil na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2002, 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2003.

____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes. **Anais do Grupo de trabalho “Estado e Política Educacional”**, XXII ANPED, Caxambu, 1999a.

____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999b.

____. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In.: Dourado, Luiz F. Paro, Vitor Henrique (Orgs.) **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p.13-27.

____. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

AQUINO, Júlio Groppa e MUSSI, Mônica Cristina. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. **Educ. Pesquisa**, Jul. dec. 2001, vol.27, nº 2, p. 211 – 227;

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p.41-62.

____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p.145-168, 2004.

____. O referencial nacional para a educação infantil e o espontaneísmo: (re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra e MARTINS, Lígia Márcia. **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em <http://www.scielo.org>. Acesso em 24 de set. 2009.

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio Janeiro: LTC, 1981.
- ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: Autores associados, 1996.
- BARBOSA, Ivone Garcia. **A creche: história e pressupostos de sua organização**, 1999. (mimeo).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2005.
- BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- BOGO, Ademar. **Identidade e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta e CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. São Paulo: Cortez, 2006.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.
- CERISARA, Ana B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? Perspectiva**, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p.55-83.
- CHAUÍ, Marilena. A Universidade Pública sob nova perspectiva. In: 26ª Reunião Anual ANPED. Conferência de abertura, 2003, Poços de Caldas-MG. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 05 de outubro de 2003. p.1-12.
- CODO, Wanderley (org.). **Burnout, a Síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- COMENIUS, Jan Amós. **A didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

- CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del professorado**. Madrid: Morata, 1997;
- COSTA, Mariza C. Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. **25ª Reunião da ANPED**: Caxambu, 2002.
- CRAIDY, Carmem Maria. Fundamentos legais do atendimento à criança pequena. In: _____. (org.). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 71-74.
- CURY, Carlos R. J. Conselhos de educação: a gestão dos sistemas. Secretaria da Educação Básica. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Texto extraído do Caderno: **Ministério da Educação e Cultura**. Brasília: DF, 2004. p. 35-40.
- DANDOLINI Marilene R. e ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, A. e Martins, Ligia M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas-SP: Alínea, 2009.
- DEL PRIORE, Mary. **História do cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DEL ROIO, Marcos. Gramsci e a educação do educador. In: **Gramsci, intelectuais e educação**. São Paulo: CEDES, 2006, p. 311-352.
- DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- _____. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- _____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- ENGUITA, Fernández Mariano. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu** (26) janeiro-junho de 2006: p.279-287. 2006.

____ e PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

____. (et.al.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

FERNANDES, Maria José Silva. A coordenação pedagógica em face das reformas escolares paulistas (1996-2007). 2008. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. O “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREITAS, Luís Cezar. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

____. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

FREITAS, Marta Lúcia de Mendonça e CARVALHO, Marlene Araújo de. A Construção da identidade do professor como profissional reflexivo, dentre outros. Em <http://www.ufpi.br/mesteduc> (Acesso em 21/07/2010).

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b, p.25-54. (Coleção estudos culturais em educação).

____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 21-46.

_____. Prefácio. In: PICANÇO, Iracy e TIRIBA, Lia (org.). **Trabalho e Educação**. São Paulo: Idéias e Letras, 2004. p. 9-17.

GUIDO, Humberto A. O. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: **ANAIS, 24ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu – MG, out. 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**. São Paulo: Forense, 1982.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: **Encontros e desencontros em educação infantil**. MACHADO, Maria Lúcia da A. (org.). São Paulo: Cortez, 2002.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Revista da Educação** nº 4, Porto alegre, 1991, p. 1-21.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. São Paulo: Papius, 1997.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, 1999.

KRAMER, Sônia. **Por entre pedras**: armas e sonhos na escola. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JUNIOR, Moisés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. São Paulo: Autores Associados, 1999. p. 51-65.

____ e FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

KURZ, Robert. **Colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1986.

LEAL, Cátia Regina A. Almeida. “**Arapuca armada: ação coletiva e práticas educativas na modernização agrícola do sudoeste goiano**”. 2006. Tese (Doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

LE GOFF, Jaques. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

LIMA, Laís Leni O. **Políticas públicas educacionais para a educação infantil de Jataí: da proposição à materialização**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores e currículo de pedagogia: concepções em debate. Anais do Grupo de trabalho “Formação de Educadores”, X encontro de pesquisa em educação da Anped Centro-Oeste. **Desafios da produção e divulgação do conhecimento**. Uberlândia, 2010.

LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LOPES, Eliane M. S. T. **Origens da educação pública: a instrução na Revolução Burguesa do século XVIII**. São Paulo: Loyola, 1981.

MACEDO, Keila Márcia (et. al.). Panorama educacional no contexto de municipalização do ensino em Jataí. In: SILVA, Andréia Ferreira, OLIVEIRA, João Ferreira e LOUREIRO, Walderez Nunes (orgs.). **A qualidade da educação básica municipal: sistemas e escolas em Goiás**. São Paulo: Xamã, 2009.

MACHADO. Maria Lúcia A. **Pré-escola é ou não é escola: a busca de um caminho**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2002.

____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

MARIN, Joel Orlando Belilaqua. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG, 2005.

MARROU, Henri-Irène. **História da educação na antiguidade**. São Paulo: EPU, 1990.

MARX, Karl. **Capítulo inédito D'o capital**: resultado do processo de produção imediato. Porto: Publicação Escorpião, 1975.

____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

____. **Teorias da mais valia**: história crítica do pensamento econômico (livro IV de O capital). São Paulo: Difel, 1980.

____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1983.

____. **Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. Argentina: Siglo Vientiuno editores, 1986.

____. **Manuscritos econômico-filosófico**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

____. Introdução à crítica da filosofia do direito de Hegel. In: MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Centauro, 2002.

____. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

____. O 18 brumário de Luis Bonaparte. In: **A revolução antes da revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

____, ENGELS, Frederich. **Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Vitória, s/d.

____. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

____. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASCARENHAS, Ângela C. Belém. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

____. (org.) **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005.

MELLO, Guimar Namo de. **Magistério primeiro grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1987.

MERISSE, Antonio. Origem das instituições de atendimento à criança pequena: o caso das creches. In: **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

MÉSZÁROS, Istévan. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Barbara Ongari Paola. **A educadora de creche**: construindo sua identidades, São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilema na pesquisa em educação. In: **24ª Reunião Anual ANPED**: Caxambu, MG, 2001.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonauro. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: Del Priori (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 376-406.

NOVAES, Eliana Maria. **Professora primária**: mestra ou tia. São Paulo, Cortez, 1992.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992;

____. (coord.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora. 2003;

OFFE, Claus. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho. **Trabalho e Sociedade**, vl 2. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1991.

____. Trabalho como categoria sociológica fundamental? **Trabalho e Sociedade**, vl 1. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1986.

OLIVEIRA, Breno Louzada Castro de Oliveira. **Educação e ruralidades jataienses**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A construção coletiva do projeto político-pedagógico (PPP) da escola. Goiânia: Ciar, Texto digitado disponível na **Escola de Gestores** <http://moodle3.mec.gov.br/ufg>. Acesso em 12/08/2008.

OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 255.

PARO, Vitor Henrique. **Escola e formação profissional**. São Paulo: Cultrix Fundação Carlos Chagas, 1979.

____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2000.

____. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo, 1988.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 346-375.

PESSOA, Jadir de Moraes. Movimentos sociais e novos movimentos sociais: da crise conceitual à teoria dos campos. In: PESSOA, Jadir de Moraes (org.). Saberes do nós: ensaios de Educação e movimentos sociais. Goiânia: UCG, 2004, p. 29-42.

PENN, Helena. Primeira infância: a visão do Banco Mundial. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 115, p. 7-12, março, 2002. Disponível em www.scielo.org. Acesso em 23 jul. 2009.

PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **A República ou:** sobre a justiça. Gênero Político. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Edufpa, 2000.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de Educação Infantil no Brasil:** o discurso dos intelectuais (1995-2006). 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

RECH, Ilona Patrícia Freire. A “hora da atividade” no cotidiano das instituições. In: Martins Filho, A.J. ET AL. **Infância plural:** crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação: 2006. p. 59-84.

RIBEIRO, Maria Luiza S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1981.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 259-288.

ROCHA, Eloíza. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 115, março, pp. 25-63, 2002. Disponível em <http://www.google.com.br/search>. Acesso em 23 ago. 2009.

ROSSLER, João Henrique. A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: DUARTE, N. (org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, p. 75-98, 2004.

ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo. (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo dos e GAMBOA, Sílvio Sanchez (orgs.). **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1984.

____. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política. São Paulo: Cortez, 1988.

____. **Ensino público**: algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez, 1991.

____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFF, Adam B. **A sociedade da informática**: as consequências atuais da segunda revolução. São Paulo: Brasiliense, 1992.

____. **Sociedade tecnocrata, ideologia e classe social**. São Paulo: Documentos Ltda, 1983.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira. **Profissionais da educação infantil**: formação e construção de identidades. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Ricardo de Souza. [et al.]. Caminhos possíveis na construção da gestão democrática da escola. In: **Planejamento e trabalho coletivo**. Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR. 2005, p.15-22. 68p. Texto digitado para o curso Escola de Gestores. Disponível em: <http://www.google.com.br/search>. Acesso em 23 ago. 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia, introdução à administração educacional**. São Paulo: Nacional, 1953.

TRISTÃO, Fernanda. A sutil complexidade das práticas com bebês. In: Martins Filho, A.J. et. al. **Infância Plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação: 2006. p. 39-58.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância**: história e política. Rui de Janeiro: DP&A Editora, 2005;

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação** – a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo histórico e civilização capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

Documentos consultados

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria da Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

____. **Código de processo penal**. São Paulo: Saraiva, 2003.

____. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais números 1/92 a 44/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão números 1 a 6/94. Brasília – Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. p. 438.

____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatística dos Professores no Brasil. Brasília, DF: MEC/INEP, 2003.

____. BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 dezembro, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: 20 dezembro, 1996.

____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da escola pública. Brasília: 2004. p. 35-40.

____. Resolução CEB nº 1, de 07 de Abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília: 13 de abr. 1999.

____. Conselho Nacional de Educação, conselho Pleno. Institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, maio de 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 20/05/2010 14:29h

____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Brasília: Editora Plano, 2001. p. 1-184.

____. Lei nº 11.274, aprovada em fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, 06 de fev., 2006.

IBGE. Populações estimativas, em 1º de abril de 2007, segundo os municípios. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

FICHEIRO: Goiás Municip ChapadaodoCeu, em 08 de setembro de 2006. Disponível em [HTTP://pt.wikipedia.org](http://pt.wikipedia.org). Acesso em 21 de novembro de 2008.

____: Goiás Municip Serranopolis, em 08 de setembro de 2006. Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

____: Goiás Municip Jatai, em 08 de setembro de 2006. Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

GOIÁS. Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 041, de 11 de abril de 2005. Introduz alterações nos artigos 1º e 7º da Resolução do CEE nº 186, de 07 de julho de 2004. **Presidência do Conselho Estadual de Educação de Goiás**, Goiânia, 04 de mai., 2005.

____. **Perfil do mercado de trabalho na década de 90 em Goiás**. DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. Goiânia, 2003. Disponível em http://www.dieese.org.br/esp/estudos_mercado.xml. Acesso em 22/07/2009.

JATAÍ. Resolução do Conselho Municipal de Educação de Jataí-Go, nº 023/07, de 22 de Novembro de 2007. Dá nova redação aos artigos 6º, 7º e 8º da Resolução do CME nº 006/05. **Conselho Municipal de Educação de Jataí**, Jataí, 29/11/2007.

____. **Diretrizes de organização do ano letivo 2010**. Portaria 001/2010, de 04 de Janeiro de 2010. Estabelece as diretrizes de organização do ano letivo 2010. Prefeitura Municipal de Jataí, Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Ensino, Jataí, 2010.

____. <http://casasinjel.iespana.es/portjatai.htm>

ANEXOS

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado de forma alguma. Em caso de dúvida, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 3821-1025 ou 3821-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Projeto: “AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Pesquisadora responsável: Laís Leni Oliveira Lima laisleni@yahoo.com.br
Telefone para contato: (64) 3636-6463

Descrição:

A presente pesquisa é parte dos trabalhos do Curso de Doutorado em Educação UFG-FE, objetiva compreender o movimento de fetichismo da infância, sociedade, formação humana, política, educação, e apontar suas consequências nas muitas faces do trabalho que se realiza nessa etapa de educação; além de pensar quais seriam as possibilidades de envolvimento das trabalhadoras da EI para materializar proposições “para além do fetichismo”, contribuindo para a superação dessa concepção de trabalho dual, heterogêneo e fragmentado e, conseqüentemente, para a construção de uma concepção de infância como resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural, e não uma concepção fetichizada, em que esta é considerada como natural e espontânea, detentora de sabedoria e dos germes da bondade. Os procedimentos metodológicos serão os seguintes: 1) Trabalho bibliográfico das proposições teóricas que fundamentam a categoria trabalho como atividade ontológica do ser humano, que analisa as profundas contradições engendradas pelo sistema capitalista; 2) Utilizará também de análise documental, fundamentada em diferentes autores: Lakatos e Marconi (1986), Fazenda (1989), Frigotto

(1989), Santos Filho e Gamboa (2001); 3) Questionários fechado às trabalhadoras (professoras e agentes educativas – anexo 3) com o objetivo de conhecer o universo das trabalhadoras da Educação Infantil das cidades selecionadas – Jataí, Serranópolis e Chapadão do Céu –, observando-se as variáveis idade, sexo, estado civil, número de filhos, formação, tempo que trabalha na instituição. 4) Também serão propostas entrevistas (anexo 4) – **Grupo 1** – questionário com questões semi-estruturadas às professoras com o objetivo de caracterizar o trabalho desenvolvido por elas na instituição, bem como caracterizar a participação política dessa trabalhadora, além de conhecer suas concepções de infância e criança –; **Grupo 2** – serão propostas questões semi-estruturadas para às agentes educativas com o objetivo de compreender como se configura o trabalho desenvolvido por elas na instituição, bem como caracterizar a participação política dessa trabalhadora; **Grupo 3** – Serão realizadas questionário semi-estruturado com as coordenadoras e professoras de cada instituição pesquisada, para identificar como se estruturam o trabalho e as funções intelectuais/pedagógicas e funções instrumentais na instituição. Com este estudo pretende-se contrituir para compreender Investigar as dualidades da classe trabalhadora da Educação Infantil no Sudoeste Goiano e as mediações que implicam na constituição de sua identidade política.

Sua colaboração é importante e contribuirá muito para o desenvolvimento do estudo. O material coletado será destinado à análise e o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos, atenuando assim eventuais riscos de sua participação nessa pesquisa. Por meio deste Termo lhe são garantidos os seguintes direitos: (1) retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. (2) solicitar a qualquer tempo maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. (3) o sigilo absoluto de quaisquer informações que levem a identificação pessoal. (4) recusar-se a qualquer momento em responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza.

Doutoranda Laís Leni Oliveira Lima

ANEXO 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANUÊNCIA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Res. CNS 196/96 e suas Complementares e como as instituições Municipais de Educação Infantil têm condições para o desenvolvimento do projeto “AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”, autorizo sua execução.

Jataí, ____ de _____ de 2008.

Secretária: _____

Assinatura: _____

ANEXO 3



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____,

RG: _____, CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar, como sujeito, da Pesquisa “AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Fui devidamente informado (a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Doutoranda Laís Leni Oliveira Lima sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação.

Foi-me garantido: (1) que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isto cause qualquer penalidade. (2) solicitar a qualquer tempo maiores esclarecimentos sobre a pesquisa. (3) o sigilo absoluto de quaisquer informações que levem a identificação pessoal. (4) recusar a qualquer momento em responder às perguntas que ocasionem constrangimentos de alguma natureza.

Jataí, ____ de _____ de 2009.

Nome: _____

Assinatura: _____

Laís Leni Oliveira Lima
(Pesquisadora responsável pelo projeto)

ANEXO 4



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Pesquisa: “AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

**QUESTIONÁRIO FECHADO - PERFIL DAS TRABALHADORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

1) Local e Data: Jataí _____, de _____ de 2008

2) Seu nome completo: _____

3) Idade: _____

4) Sexo: _____

5) Estado Civil: _____

6) Filhos

() sim () não

() quantos?

7) Ficam na instituição em que trabalha?

() sim () não

8) Formação

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Graduação Concluído?

() sim () em andamento

Qual Curso? _____

Onde cursou/está cursando? _____

() Especialização

() Mestrado

Qual Curso? _____

Onde cursou/está cursando? _____

9) Situação institucional a que pertence

☐ Educação

☐ Previdência e Assistência Social

10) Situação funcional

☐ contratada (temporária)

☐ concursada

11) Tempo que trabalha na educação

☐ menos de dois anos

☐ de dois a cinco anos

☐ mais de cinco anos

12) tempo que trabalha na instituição de EI

☐ menos de dois anos

☐ de dois a cinco anos

☐ mais de cinco anos

13) Trabalha em outra instituição?

☐ Sim ☐ não

14) Qual a remuneração recebida?

☐ 1 salário mínimo

☐ 1 a 2 salários mínimos

☐ 2 a 4 salários mínimos

☐ 4 a 8 salários mínimos

☐ mais de 10 salários mínimos

15) Carga horária de trabalho na instituição

☐ 20 h semanais

☐ 30 h semanais

☐ 40 h semanais

☐ 60 h semanais

ANEXO 5



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: “AS MUITAS FACES DO TRABALHO QUE SE REALIZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

ROTEIROS PARA ENTREVISTA COM OS GRUPOS

ROTEIRO 1

Grupo 1 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA ABERTA (professoras)

1. O que é infância? O que é ser criança?
2. Qual a função da educação infantil?
3. O que você entende por identidade?
4. Quais são os elementos constitutivos da identidade docente da trabalhadora da EI?
5. Qual o critério de escolha para ser uma trabalhadora em uma instituição de EI?
6. Quais as atividades realizadas por você na instituição de EI? Qual é o período em que você permanece na instituição? Você trabalha em outro local?
7. Como é a relação dos pais com a instituição?
8. Existe trabalho coletivo na instituição? Com que frequência acontece? Quais as atividades desenvolvidas?
9. Como é a relação entre professora e agente educativa? Existe um trabalho específico para cada uma? Como isso acontece?
10. O que você entende entre o cuidar e o educar? Qual a atividade que você identifica mais?

11. Como se dá a relação dos profissionais da EI com os demais profissionais de outros níveis de ensino?
12. Você é filiado ao SINTEGO? Já participou de algum movimento sindical? Por quê?
13. Acredita que o SINTEGO representa os interesses das trabalhadoras da EI?
14. O que é necessário para ser educadora na instituição de EI?

ROTEIRO 2

Grupo 2 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (AGENTE EDUCATIVA)

1. Quais as maiores dificuldades que enfrente para exercer sua função?
2. Qual a diferença entre seu trabalho e o da professora na instituição?
3. O que é preciso para ter uma Educação Infantil (EI) de qualidade?
4. Você conhece a realidade das outras instituições de EI, em relação aos recursos material e pessoal?
5. O que você entende sobre papel político? Você tem algum papel político na instituição?
6. E a instituição de EI tem algum papel político? Qual?
7. Você participa de algum movimento sindical (SINTEGO) ou outro partido político? Você se identifica com algum? Por quê?
8. Desde a promulgação da LDB/96 em que as instituições de EI se constituíram como pasta da Secretaria Municipal de Educação, houve alguma greve ou movimento de paralisação no CEMEI em que você trabalha?
9. O que você pensa em participação em greves?
10. Como é a relação do sindicato com as trabalhadoras da EI?

ROTEIRO 3

Grupo 3 - QUESTÕES PARA ENTREVISTA ABERTA (coordenadores e diretores)

1. O que é infância? O que é ser criança?
2. Qual a função da educação infantil?
3. O que você entende por identidade?
4. Quais são os elementos constitutivos da identidade docente da trabalhadora da EI?
5. Como construir a identidade docente de uma trabalhadora da EI?
6. Você pode definir quem são as trabalhadoras da EI?
7. Como elas foram formadas?
8. Qual o critério de escolha para ser uma trabalhadora em uma instituição de EI?
9. Como se deu seu preparo intelectual e pedagógico para esta etapa de educação?
10. Quais as atividades realizadas por você na instituição de EI? Qual é o período em que você permanece na instituição? Você trabalha em outro local?
11. Você acredita que as trabalhadoras da EI se sentem realizadas frente ao exercício da profissão? Enumere duas causas
12. Quais são as perspectivas de sua carreira?
13. Que atitudes devem ser tomadas por uma coordenadora/diretora em uma instituição de EI em frente ao mundo contemporâneo?
14. Você é filiado ao SINTEGO? Já participou de algum movimento sindical? Por quê?
15. Acredita que o SINTEGO representa os interesses das trabalhadoras da EI?